

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 5

Bad Heilbrunn, Obb. : Klinkhardt 1999, 368 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 5. Bad Heilbrunn, Obb. : Klinkhardt 1999, 368 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 5) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-57382 - DOI: 10.25656/01:5738

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-57382>

<https://doi.org/10.25656/01:5738>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 5

PROF. D^a FREUD

von I. Wissenschaft
Verständnis.

3 MAR 1931

U: 566 i 31

19. 7. 1931

W. H. BROWN

Unter jenen Kriechpflanzen
sich irgendwelche kriechende
Pflanzen der Gattung
Kriechpflanze in der Gattung
1929/30 unter dem Namen
Kriechpflanze der Gattung
als in Gattung ungewiss
in Gattung Gattung Gattung

KLINKHARDT

JAHRBUCH FÜR
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG
BAND 5

Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Herausgeber)

in Verbindung mit der

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (Berlin) des Deutschen
Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF, Frankfurt a. M.)

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Herausgeber

Christa Berg (Köln) – Peter Dudek (Frankfurt a. M.) – Hans Ulrich Grunder
(Tübingen) – Klaus Harney (Bochum) – Heidemarie Kemnitz (Berlin) –
Martin Kintzinger (München) – Peter Lundgreen (Bielefeld) – Gisela Miller-
Kipp (Düsseldorf) – Wolfgang Neugebauer (Berlin) – Brita Rang (Frankfurt
a. M.) – Uwe Sandfuchs (Dresden) – Hanno Schmitt (Potsdam) –
Heinz-Elmar Tenorth (Berlin)

Redaktion

Peter Dudek, Hanno Schmitt, Heinz-Elmar Tenorth

JAHRBUCH FÜR
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG
BAND 5



1999

VERLAG JULIUS KLINKHARDT · BAD HEILBRUNN/OBB.

Redaktion:

Prof. Dr. Peter Dudek,
Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften,
Senckenberganlage 15, 60325 Frankfurt a. M.

Prof. Dr. Hanno Schmitt,
Universität Potsdam, Institut für Pädagogik, PF 601553, 14415 Potsdam

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth,
Humboldt-Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik, 10099 Berlin

Korrespondenzadresse:

Bettina Eweleit,
Humboldt-Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik, 10099 Berlin
Tel. 030/2093-4102, Fax 030/2093-4159
E-Mail: bettina.eweleit@rz.hu-berlin.de

1999.12.h. © by Julius Klinkhardt

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die

Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gesamtherstellung: WB-Druck GmbH & Co. Buchproduktions-KG, Rieden

Printed in Germany 1999

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier

ISBN 3-7815-1065-4

Mitteilung der Herausgeber und der Redaktion

Dieser 5. Band des „Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung“ wird von einer neuen Redaktion und einer veränderten Herausgeberrunde ediert. Christa Berg, Peter Lundgreen und Ulrich Herrmann haben 1993 mit der Edition des Jahrbuchs begonnen und legen jetzt ihre Arbeit in die Hände einer neuen Redaktion. Die Herausgeber danken ihnen für ihre bisher geleistete Arbeit und den gelungenen Versuch, für das interdisziplinäre Feld der historischen Bildungsforschung ein eigenes Jahrbuch zu schaffen. Herausgeber und Redaktion werden sich bemühen, auch künftig dem damit gesetzten hohen Anspruch gerecht zu werden.

Turnusgemäß hat sich parallel zur Konstituierung der neuen Redaktion auch die Zusammensetzung des Herausgeberkreises geändert. Die Hinzunahme der neuen Herausgeber dokumentiert bereits, daß auch künftig die Offenheit für eine Vielfalt von Ansätzen und thematisch-theoretischen Perspektiven die Analyse von Bildung, Erziehung und Sozialisation bestimmen soll. Das Jahrbuch wird historische Bildungsforschung als interdisziplinäres Feld repräsentieren, in das Fragestellungen der Erziehungs-, Geschichts- und Literaturwissenschaft ebenso Eingang finden wie die historische Anthropologie, historische Berufsbildungsforschung oder die Geschichte der Medien, der Kindheit und der Jugend.

Durch die Kooperation der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (Berlin) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF, Frankfurt a.M.) konnten die Herausgeber nicht nur ein breiteres institutionelles Fundament, sondern auch eine deutliche Reduzierung des Bezugspreises des Jahrbuchs erreichen. Herausgeber und Redaktion danken auch dem Klinkhardt-Verlag für die Bereitschaft zur Kooperation bei der weiteren Edition des Jahrbuchs, das künftig jährlich zu Beginn des Wintersemesters erscheinen soll.

Inhalt

<i>Sebastian Donat</i> Goethe – Bildungspraxis eines Autodidakten	9
--	---

I Perspektiven des 18. Jahrhunderts

<i>Jörn Garber</i> Von der „Geschichte des Menschen“ zur „Geschichte der Menschheit“. Anthropologie, Pädagogik und Zivilisationstheorie in der deutschen Spätaufklärung	31
--	----

<i>Christophe Losfeld</i> Das Braunschweigische Journal (1788–1791). Eine pädagogische Zeitschrift im Spannungsfeld von Reform und Revolution	55
--	----

<i>Anke Lindemann-Stark</i> Theodor Gottlieb von Hippel (1741–1796). Ein Außenseiter der Pädagogik	83
--	----

II Schule, Nation, Militär

<i>Carolyn Grone</i> Mehr Schein als Sein? Nation und Männlichkeit an höheren Schulen des Kaiserreichs 1871–1914	107
---	-----

<i>Frank Becker</i> Bilder von Krieg und Nation. Der Frankreichfeldzug von 1870/71 in der deutschen Graphik und Malerei	133
--	-----

III Abhandlungen

<i>Carola Groppe</i> Identität durch Bildung. Das deutsch-jüdische Bürgertum in seinen Selbstbeschreibungen am Beispiel des George-Kreises vor und nach 1933	167
---	-----

<i>Peter Drewek</i> „Die ungastliche deutsche Universität“. Ausländische Studenten an Deutschen Hochschulen 1890–1930	197
---	-----

Karl-Heinz Füssl

Fritz C. Neumann (1897–1976). Ein radikaler deutscher
Pädagoge als Emigrant in Europa und den USA 225

Werner Sacher

Eduard Spranger und Käthe Hadlich.
Eine biographische Skizze 247

IV Diskussion

Dietmar Haubfleisch/Klaus-Peter Horn/

Jörg W. Link/Christian Ritzl

Internet und bildungsgeschichtliche Forschung 267

Stefan Neubert

John Deweys „Kunst als Erfahrung“. Anmerkungen
zu einer mißlungenen Übersetzung 289

V Quellenedition

Heinz-Elmar Tenorth

Sigmund Freud über Siegfried Bernfeld. Ein „Lehrauftrag
für psychoanalytische Pädagogik“ an der Universität Berlin 301

Quelle

Sigmund Freud - Brief vom 19.02.1931 an MD Richter 310

VI Erinnerung und Reflexion

Alexander von Plato

„Entstasifizierung“ im Öffentlichen Dienst der neuen
Bundesländer nach 1989. Umorientierung und Kontinuität
in der Lehrerschaft 313

Sonja Häder

Bildung als Selbstbildung. Leben als Selbstexperiment.
Der Lebens- und Bildungsweg des visuellen Lautpoeten
Carlfriedrich Claus (1930–1998) 343

Goethe – Bildungspraxis eines Autodidakten

Was soll man erwarten, wenn GOETHE, das vielleicht letzte Universalgenie¹, unter dem Aspekt der *Bildung* untersucht wird? Scheint doch gerade zu seinem *Bildungsbegriff* mehr als genug geschrieben und gesagt worden zu sein. Hinzu kommen die *Bildungsfolgen* GOETHEs, die in der Tat unübersehbar sind. Vom Konzept des *Bildungsromans* und dem kaum von GOETHEs Werken (zumindest im Bücherschrank) zu trennenden *Bildungsbürger* bis hin zu der nicht nur Germanistik-Bibliotheken und ihre Benutzer prägenden Epochenbezeichnung *Goethezeit*. Zwar werden Bildungsroman, Bildungsbürger und Goethezeit immer häufiger unter kritischem Vorzeichen gesehen, doch zeugt diese Diskussionswürdigkeit eher von der Vitalität als von der Überlebtheit des Bildungsguts GOETHE.

Hier sollen nun keine weiteren GOETHE-Büsten nach Weimar (bzw. in bildungsbürgerliche Wohnzimmer) getragen werden, noch wird angestrebt, den Jubilar endgültig als hoffnungslosen Dilettanten und universellen Nichtskönner zu entlarven. Es geht vielmehr darum, in einer Mischung aus unumwundenem Respekt vor der Vielfältigkeit seiner Tätigkeitsfelder einerseits und nahezu ausschließlicher Neugierde bezüglich der *Motivation* GOETHEs für diese Beschäftigungen andererseits ein kaleidoskopartiges Bild zu entwerfen. Weder Bildungsgang noch -begriff GOETHEs (JANNIDIS 1996) samt ihrer pädagogischen Nutzbarmachung (z.B. BÖHME 1991) stehen damit im Zentrum des Interesses, sondern seine je konkrete – und, wie sich zeigen wird, alles andere als unstrukturierte – *Bildungspraxis*.

1 Goethes nichtakademisches Bildungs-Alphabet

Ein Blick ins Inhaltsverzeichnis von GOETHEs Werken führt wohl selbst beim größten Skeptiker zum Erstaunen, wenn nicht zu massiven Minderwertigkeitsgefühlen. Offenbart er doch seine Beschäftigung mit: Anatomie, Archäologie, Architektur, Ästhetik, Astronomie, Ballonflug, Bergbau, bildender Kunst, Botanik, Bühnentechnik, Chemie, Farbenlehre, Gartenkunst, Geologie, Geschichte, Industrie, Jurisprudenz, Landwirtschaft, Literaturkritik, Magnetismus, Mathematik, Medizin, Meteorologie, Militärwe-

1 Diese Untersuchung stützt sich vor allem in den Beispielen für GOETHEs Bildungspraxis im zweiten Teil auf DONAT/BIRUS 1999.

sen, Mineralogie, Morphologie, Musik, Mythologie, Nationalökonomie, Numismatik, Optik, Orientalismus, Osteologie, Pädagogik, Philosophie, Physiognomik, Poetik, Politik, Religion, Reproduktionstechnik, Schauspielkunst, Sprachen, Tonlehre, Übersetzung, Verwaltungswesen, Wasser- und Wegebau sowie Zoologie.² Ein wahrhaft furchteinflößendes (und dabei nur auszugswaises!) Bildungs-Alphabet.

Aber schließlich – so mag man einwenden – kam GOETHE zum einen mit so manchen dieser Themenbereiche ‚nur‘ als Weimarer Minister, also ‚rein beruflich‘ in Kontakt und hatte zum anderen über die Hälfte seines 82½-jährigen Lebens (nachdem ihn HERZOG CARL AUGUST 1788 von der Mehrzahl seiner Verwaltungsaufgaben entbunden hatte) bei ausreichender finanzieller Absicherung Zeit, sich nach und nach mit den verschiedensten Wissensbereichen zu beschäftigen. Diese Reduktion einer nahezu universalen Wissens-Synchronie auf eine vielleicht beachtliche, aber keinesfalls außergewöhnliche – und zudem noch teilweise ‚äußerliche‘ – Bildungs-Diachronie läßt sich aber so nicht halten. Führt doch einerseits die ‚beruflichen Weiterbildungsanforderungen‘ an GOETHE in den meisten Fällen zu einem beträchtlichen ‚inneren‘ Engagement, das sich andererseits – wie auch bei den von vornherein ‚privaten‘ Interessen – fast immer über Jahre und Jahrzehnte erstreckte. Das daraus resultierende umfassende simultane Beschäftigungs- und damit Wissensspektrum ist charakteristisch für den späten GOETHE. Es zeigt sich besonders eindrucksvoll in Moment- bzw. Kurzaufnahmen seiner Beschäftigung in der letzten Lebensphase, beispielsweise in ERICH TRUNZ' *Ein Tag aus Goethes Leben* (TRUNZ 1999), der Rekonstruktion des 12.4.1813, oder in der erst kürzlich entdeckten Agenda vom November und Dezember 1827 (DONAT 1999).

Dennoch ist das angeführte Bildungs-Alphabet zu relativieren. Zunächst hinsichtlich der Quantität und Qualität der Auseinandersetzung GOETHEs mit den einzelnen Wissensgebieten: Seine Arbeiten zur Farbenlehre, die 1810 in seinem umfangreichsten Werk überhaupt kulminierten und ihn buchstäblich bis zum Lebensende beschäftigten, sind schwerlich auf die gleiche Stufe zu stellen wie die wenigen verstreuten und zudem offenkundig einseitigen Bemerkungen zur Mathematik. Die Tatsache, daß Themen wie „Goethe und die Mathematik“ trotz ihrer Marginalität auf Forschungsinteresse stoßen (DYCK 1961), führt zu einer zweiten Einschränkung. So manche

2 Zweifelnde seien verwiesen auf die entsprechenden Artikel in einschlägigen Lexika, z.B. VON WILPERT 1998.

Einträge seines Bildungs-Alphabets kommen nur dadurch zustande, daß wir so viel über GOETHE a) wissen und b) wissen wollen.

Zum Punkt a) hat er selbst vor allem in den letzten Jahrzehnten seines Lebens nicht unwesentlich beigetragen.³ Man denke nur an *Dichtung und Wahrheit* (1811–1814), weitergeführt in den *Tag- und Jahresheften als Ergänzung meiner sonstigen Bekenntnisse* (1830), die *Campagne in Frankreich*, *Die Belagerung von Mainz* (beide 1822), die autobiographischen Beiträge in seinen späten Zeitschriften *Ueber Kunst und Alterthum* (1816–1832) und *Zur Naturwissenschaft überhaupt, besonders zur Morphologie* (1817–1824), den von ihm selbst seit 1824 herausgegebenen *Briefwechsel mit Schiller* (nur die Spitze des Eisberges seiner umfangreichen und wohlarchivierten Korrespondenz), die *Italianische Reise* (1829), seine wohl zunehmend auf eine spätere Veröffentlichung ausgerichteten minutiös geführten Tagebücher und nicht zuletzt an die Gesprächskreise, deren (von GOETHE gewußte, ja zum Teil kalkulierte) Aufnahme- und Überlieferungswilligkeit in der Person JOHANN PETER ECKERMANNs kulminiert.⁴ Hinsichtlich der Quellen herrscht damit wahrlich kein Mangel: Neben den 133 Bänden der „Weimarer Ausgabe“ seiner Schriften und Briefe, den Dokumenten seiner amtlichen Tätigkeit sowie – nicht zu vergessen – seinen über 2.500, sieben Bände füllenden, Zeichnungen⁵ steht dem an Schaffens- und

-
- 3 Um die ‚klassischen‘ Zitate GOETHES über sein autobiographisches Schreiben (z.B. *Dichtung und Wahrheit* als „gewagter Versuch“, sein veröffentlichtes Werk als „Bruchstücke einer großen Konfession [...] vollständig zu machen“ [FA I 14, S. 310] oder sein Bekenntnis im Brief an WILHELM V. HUMBOLDT vom 1.12.1831: „ich erscheine mir selbst immer mehr und mehr geschichtlich“ [FA II 11, S. 494 f.]) durch eine so ironische wie (zumindest im heutigen Sprachgebrauch) frivole Äußerung über die Arbeit an den *Tag- und Jahresheften* zu ergänzen: „Seit der Zeit hab ich fortgefahren, den Epitomatör [Verfasser eines Auszugs] mein selbst zu machen: denn es ist gewissermaßen noch lustiger, ein vorliegendes Leben als ein vorliegendes Buch auszuziehen.“ (Brief GOETHES an SULPIZ BOISSERÉE vom 27.1.1823, FA II 10, S. 14)
 - 4 Wie die von GOETHE um sich gescharte Gesellschaft auf Außenstehende wirkte, wird in einer Schilderung WILHELM ZAHNS über ein Mittagessen im Haus am Frauenplan am 7.9.1827 deutlich: „Goethe leitete [die Unterhaltung] meisterhaft [...]. Um ihn saßen seine lebenden Lexika, die er bei Gelegenheit aufrief, denn er mochte sich nicht selber mit dem Ballast der bloßen Stubengelehrsamkeit beschweren. Riemer vertrat die Philologie, Meyer die Kunstgeschichte, und Eckermann entrollte sich als ein endloser Zitatknäuel für jedes beliebige Fach. Dazwischen lauschte er mit eingezogenem Atem den Worten des Meisters, die er wie Orakelsprüche sofort auswendig zu lernen schien.“ (FA II 10, S. 530)
 - 5 Mit der Zusammenstellung von sechs Zeichnungen und Gedichten *Radirte Blätter, nach Handzeichnungen von Goethe* (hrsg. von KARL AUGUST SCHWERDGEURTH, Weimar 1821) hatte GOETHE – freilich unter dem Eingeständnis, daß diese Skizzen „ihre Unzu-

Lebenszeugnissen von und über GOETHE Interessierten eine nahezu unübersehbare Fülle von Materialien zur Verfügung. Um nur einige ‚Klassiker‘ zu nennen: ECKERMANNS dreiteilige *Gespräche mit Goethe*, die über 7.500 Einträge umfassende „Sammlung zeitgenössischer Berichte aus seinem Umgang“ *Goethes Gespräche* (BIEDERMANN/HERWIG), ergänzt durch die Außenperspektive von WILHELM BODES *Goethe in vertraulichen Briefen seiner Zeitgenossen* (BODE) mit knapp 2.500 mehr oder minder indiskreten Zeugnissen. Kein Wunder, daß NICOLAS BOYLE seine große Goethe-Biographie mit dem Satz eröffnete: „Wahrscheinlich wissen wir über Goethe mehr als über irgendeinen anderen Menschen.“ (BOYLE 1999, S. 7)

Doch reicht b) dieses Angebot allein noch nicht aus, es muß auf eine entsprechende Nachfrage stoßen. Und diese hängt weniger mit der Quantität des Überlieferten zusammen – wiewohl die rezeptionsgeschichtliche Lesart des *Faust*-Verses „Wer Vieles bringt, wird manchem etwas bringen“ (*Faust* I, V. 97, FA I 7/1, S. 17)⁶ auch nicht ganz von der Hand zu weisen ist –, als vielmehr mit seiner Qualität. Letztere wiederum läßt sich mit dem Stichwort *Anschlußfähigkeit* charakterisieren: Offensichtlich spricht auch heute noch manches von dem, was GOETHE vor über 150 Jahren schrieb, ästhetisch, emotional und intellektuell viele an. Dabei darf freilich die Eigendynamik einer Kanonisierung in Wissenschaft und Publizistik wie auch auf dem Buchmarkt nicht unterschätzt werden – gerade im Jubiläumsjahr bedarf dies wohl keiner weiteren Kommentare. Trotzdem bleibt festzuhalten: Weil GOETHE uns noch immer viel zu sagen hat, wird immer noch viel über ihn gesagt und geschrieben. Daß dieses Interesse teilweise kuriose Blüten treibt – vom Beginn des Artikels „Aachen“, dem ersten Stichwort im ehrenwerten *Goethe-Handbuch* (allerdings in der vorletzten Ausgabe): „Aachen selbst hat Goethe nie besucht“ (ZASTRAU 1961, Sp. 1)⁷ bis zur Mono-

länglichkeit nicht ganz überwinden können“ (FA I 21, S. 278) – auch Bruchstücke seines zeichnerischen Werks dem Publikum zugänglich gemacht. Trotz ihrer zurückhaltenden Art erschien diese Selbstpräsentation kritischen Zeitgenossen wohl tatsächlich als ungehöriger Striptease, wie LUDWIG BÖRNES Brief an JEANETTE WOHL vom 25.11.1821 deutlich macht: „Und Herr Goethe, was ist das für ein Mensch! Welcher Hochmut, welche Hoffart! Jetzt läßt er alle [!] seine Handzeichnungen, wie sie wohl jeder aus seiner Jugend aufzuweisen hat ..., im Kupferstiche erscheinen. Der verkauft noch seine Windeln spannenweise. Pfui!“ (BODE, Bd. 3, S. 108, Nr. 2119)

6 Künftig zitiert nach dieser Ausgabe unter Angabe der Versziffer.

7 Der zweite Satz dieses (immerhin mehr als zwei Spalten füllenden) Artikels ist nicht weniger kennzeichnend: „Doch spinnen sich in Leben, Dichtung, geschichtlicher Kenntnis und Anteilnahme manche Fäden dahin.“ (ZASTRAU 1961, Sp. 1) Er macht deutlich, daß aufgrund des allumfassenden Interesses die zweite Position des Titelschemas „Goe-

graphie über *Goethe als Eisläufer* (GASSNER 1990) – ist gewiß ein willkommener Anlaß zur Belustigung, kann jedoch den Gegenstand selbst nicht diskreditieren.

Und schließlich – auf die Gefahr eines Zirkelschlusses – lohnt es sich gerade deswegen, viel über GOETHE wissen zu wollen, weil er über ein so immenses Wissensspektrum verfügte. Damit kommen wir auf die eingangs gestellte Frage nach seiner *Motivation* auf diesem offensichtlich erfolgreichen Bildungsweg zurück. „Mit Eifer hab’ ich mich der Studien beflissen; | Zwar weiß ich viel, doch möcht’ ich alles wissen.“ (V. 600 f.) Ein hehres Bildungsprogramm, wie es scheint, noch dazu aus des Meisters dichterischem Hauptwerk. Doch trifft es für ihn selbst zu, sehen wir GOETHE auf dem Lebensweg zur universellen akademischen Gelehrsamkeit? Oder gar als Miniaturausgabe bzw. Zerrbild dieses Ideals in der Art des von JEAN-PAUL SARTRE in *La Nausée* beschriebenen Autodidakten, der seinen Bildungshunger durch alphabetisches Abarbeiten der Regale einer öffentlichen Bibliothek stillt?

Eine offensichtlich falsche Spur, wie bereits ein Blick darauf zeigt, *wer* im Drama diese Verse spricht. Denn es ist nicht der erkenntnis- und erfahrungshungrige Titelheld, der diesen Wunsch äußert, sondern sein Famulus WAGNER, von FAUST als der „trockne Schleicher“ (V. 521) und „ärmlichste [...] von allen Erdensöhnen“ (V. 609) bezeichnet. Diese Berufung auf die Rollengebundenheit der angeführten Bildungsposition zielt freilich weder auf eine Identifikation zwischen GOETHE und FAUST, noch auf eine Reduktion WAGNERS zur ‚komischen Person‘.⁸ Markiert doch (wohlgemerkt: nach dem ‚Urfaust‘) WAGNERS „Helles kaltes Wissenssch[af]tliches] Streben“ (Paralipomenon 1, FA I 7/1, S. 577) durchaus eine ernstzunehmende, von FAUST selbst im Gespräch mit seinem Famulus während des Osterspaziergangs anerkannte Einstellung.⁹ Eine vehement vertretene Gegenposition zu dieser „dezidierte[n] Trennung von Leben und Wissenschaft“ mit ihrem Verständnis von „Erfahrungsfülle [...] als optimale[r] Kenntnis der Primär- und Sekundärliteratur“ (MAYER 1969, S. 188) und – in der Erschaffung des Homunkulus – von „Praxis als geistige[r] Antizipa-

the und ...“ nahezu beliebig gefüllt werden kann. Frei nach GOETHEs Zahmem Xenion von 1820: „Im Auslegen seid frisch und munter! | Legt ihr’s nicht aus, so legt was unter.“ (FA I 2, S. 636)

8 Zur Position WAGNERS im Drama und in der Wissenschaftsgeschichte vgl. MAYER 1969.

9 Vgl. V. 1110–1112: „FAUST: Du bist dir nur des einen Triebes bewußt; | O lerne nie den andern kennen! | Zwei Seelen wohnen, ach! in meiner Brust“.

tion, die planmäßig verwirklicht werden kann“ (ebd., S. 194), sollte man angesichts seines vor allem im 2. Teil kaum noch erkenntnisorientierten und zudem nicht selten kalten Strebens vielleicht weniger beim Protagonisten des Dramas suchen.

Dafür um so eher bei seinem Schöpfer. Denn WAGNERS Ausrichtung auf die pergamentenen „Geistesfreuden, | Von Buch zu Buch, von Blatt zu Blatt“ (V. 1105 f.) einschließlich des mit dem entsagungsreichen wissenschaftlichen Streben verbundenen sozialen Prestiges: der Zugehörigkeit zur Welt der Gelehrten und der „Verehrung [der] Menge“ (V. 1012) – beides kann auch für FAUSTS Entwicklung im Lebensabschnitt vor dem Einsatz des Dramas vorausgesetzt werden – ist GOETHE, wenn nicht völlig, so doch weitgehend fremd.

Wenn ihm wirklich einmal das Erreichen einer „akademischen Lehrstelle [...] das Wünschenswerteste schien für einen jungen Mann, der sich selbst auszubilden und zur Bildung Anderer beizutragen gedachte“, dann bezog sich das zum einen nicht auf den vom Vater vorgeschriebenen Weg der juristischen Ausbildung, sondern auf die Beschäftigung mit „den Sprachen, den Altertümern, der Geschichte und allem was daraus hervorquillt“ (*Dichtung und Wahrheit*, FA I 14, S. 264). Zum anderen hing dieser Wunsch wohl nicht zuletzt mit der – für einen 16jährigen Studienanfänger kaum verwunderlichen – Attraktivität des professoralen *Status* zusammen. So schrieb GOETHE am 13.10.1765, also wenige Tage nach seinem Eintreffen in Leipzig, an seinen Vater: „Noch eins! sie können nicht glauben was es eine schöne sache um einen Professor ist. Ich binn ganz en<t>zückt geweßen da ich einige von diesen leuten in ihrer Herrlichkeit sah. nil istis splendidus, gravius, ac honoratius. Oculorum animique aciem ita mihi perstrinxit, autoritas, gloriaque eorum, ut nullos praeter honores Professurae alios, sitiam.“¹⁰ (FA II 1, S. 17)

Doch diese – wie gesehen, in bezug auf den Kontext zu relativierenden – Wünsche nach Erwerb und Verbreitung akademischer Bildung blieben episodenhaft. Der geplante Wechsel zur Philologie fand nicht statt (GOETHE hörte allerdings fachfremde Vorlesungen); und von einem besonderen, auf eine angestrebte universitäre Laufbahn hinweisenden Bildungsseifer während des Jurastudiums kann wohl schon gar nicht die Rede sein.¹¹ Selbst ERNST

10 „Nichts Glänzenderes, Würdevolleres, Ehrevolleres als sie. Ihr Ansehen und ihr Ruhm hat die Schärfe meiner Augen und meines Geistes so geblendet, daß ich nach keinen andern Ehren als nach denen einer Professur dürste.“ (FA II 1, S. 578)

11 Vgl. die nüchternen Bemerkungen GOETHEs in *Dichtung und Wahrheit* über sein Verhältnis zum Jurastudium, wie z.B.: „Das Juristische trieb ich mit so viel Fleiß als nötig

WEINECK, der in seiner Dissertation GOETHE aufgrund seines Bildungsganges und -konzeptes zum „Erzieher seines Volkes“, ja zum „Menschheitserzieher“ (WEINECK 1911, S. 71) aufbauen wollte, konnte sich dabei nicht auf die Studienzeit in Leipzig und Straßburg berufen, sondern mußte (als Schuldirektor mit akademischen Ambitionen wohl zähneknirschend) von den Äußerungen GOETHEs zum Privatunterricht im Elternhaus ausgehen.

In einer akademischen Karriere ist also die Motivation für seine immensen Bildungsbemühungen offensichtlich nicht zu finden.

Zu diesem negativen Befund paßt GOETHEs nachuniversitärer beruflicher Werdegang: Im Anschluß an die – bereits wenig ernsthaft betriebene – Promotion zum „Lizentiaten der Rechte“¹² (seine Doktordissertation war zuvor wegen politischer und religiöser Bedenken von der Fakultät abgelehnt worden) arbeitete er in Frankfurt knapp vier Jahre als Rechtsanwalt und folgte dann dem Ruf CARL AUGUSTS in das Herzogtum Sachsen-Weimar-Eisenach, wo er 1776 eine steile Laufbahn als leitender Beamter begann. Zwar hatte GOETHE nach der Rückkehr aus Italien in erheblichem Umfang mit dem Universitätsbetrieb zu tun – 1809 kulminierte dies in der Übernahme der zentralen Verwaltung der künstlerischen und wissenschaftlichen Institute des Landes (zusammen mit CHRISTIAN GOTTLÖB VON VOIGT) –, doch eben nicht als Wissenschaftler, sondern als Minister.

Für seine Entscheidung gegen eine akademische Karriere erhielt GOETHE auch reichlich ‚Bestätigung‘ von Seiten des etablierten Wissenschaftsbetriebs. Seine Mitgliedschaft in Vereinen, wie der „Mineralogischen Sozietät zu Jena“, der „Gesellschaft für ältere deutsche Geschichtskunde“ oder der „Gesellschaft des vaterländischen Museums in Böhmen“, die ihm zu Ehren benannten Steine (Nadeleisenerz „Goethit“, 1806) und Pflanzen (Malvenart „Goethea“, 1823) und auch die 1825 verliehenen Ehrendoktorwürden der philosophischen und medizinischen Fakultät der Universität Jena können nicht darüber hinwegtäuschen, daß GOETHE vor allem im Bereich der Naturwissenschaft in der zeitgenössischen Gelehrtenwelt kaum anerkannt war

war, um die Promotion mit einigen Ehren zu absolvieren“ (FA I 14, S. 492) oder: „das eigentliche Wissen ging mir ab, und keine innere Richtung drängte mich zu diesen Gegenständen“ (ebd., S. 515). Beziehen sie sich erst auf die Examenszeit in Straßburg (1771), so spricht einiges dafür, schon GOETHEs um 1767 in Leipzig entstandene Übersetzung des Eröffnungsdialogs von CORNEILLES Komödie *Le Menteur* im Zusammenhang mit der Unzufriedenheit über sein Studium zu sehen. Die Eingangsverse lauten: „Gehab dich wohl o Jus! wir sind nunmehr geschieden; | Dem Himmel sey's gedanckt, mein Vater ist's zufrieden. | Der Übergang ist schnell, unglaublich scheint er mir, | Noch gestern ein Student, und heut ein Cavalier.“ (DGZ, Bd. 1, S. 15)

12 Zum Zustandekommen und Inhalt der Promotionthesen vgl. RADBRUCH 1955.

(KREUTZER 1980). Noch 1831 mußte er dies in der deutsch-französischen Ausgabe des *Versuchs über die Metamorphose der Pflanzen* selbst eingestehen:

„Seit länger als einem halben Jahrhundert kennt man mich, im Vaterlande und auch wohl auswärts, als Dichter und läßt mich allenfalls für einen solchen gelten; daß ich aber mit großer Aufmerksamkeit mich um die Natur in ihren allgemeinen physischen und ihren organischen Phänomenen, emsig bemüht und ernstlich angestellte Betrachtungen stetig und leidenschaftlich im stillen verfolgt, dieses ist nicht so allgemein bekannt noch weniger mit Aufmerksamkeit bedacht worden.“ (FA I 24, S. 751 f.)

Ist hier trotz der altersmilden Formulierung GOETHEs Enttäuschung über die weitgehend ausgebliebene Würdigung, ja auch nur Wahrnehmung seiner naturwissenschaftlichen Studien unverkennbar, so hatte sich – vor allem im Zusammenhang mit der *Farbenlehre* – seine halb gewollte, halb ungewollte Außenseiterposition¹³ zwei Jahrzehnte zuvor weit heftiger in einer entschiedenen Ablehnung des etablierten akademischen Betriebs geäußert. 1810 brandmarkte er in der *Konfession des Verfassers* im historischen Teil der *Farbenlehre* „die Beschränktheit der wissenschaftlichen Gilden [...], diesen Handwerkssinn, der wohl etwas erhalten und fortpflanzen, aber nichts fördern kann“ und sprach von „dünnhafter Selbstgefälligkeit“ (FA I 23/1, S. 982) der Gelehrten wie der Fachzeitschriften. Noch deutlicher zeigt sich diese kritische Distanz in der Äußerung GOETHEs gegenüber JOHANNES DANIEL FALK am 26. 2. 1809:

„Auf unseren Kathedern werden die einzelnen Fächer planmäßig zu halbjährigen Vorlesungen mit Gewalt auseinandergezogen. [...] Das meiste, was getrieben wird, ist doch nur Wiederholung von dem, was dieser oder jener berühmte Vorgänger gesagt hat. Von einem selbständigen Wissen ist kaum die Rede. Man treibt die jungen Leute herdenweise in Stuben und Hörsäle zusammen und speist sie in Ermangelung wirklicher Gegenstände mit Zitaten und Worten ab. Die Anschauung, die oft dem Lehrer

-
- 13 Freilich lag es dem alles andere als demokratisch gesinnten GOETHE nahe, diese marginale als herausgehobene Position zu deuten. Vgl. z.B. die folgende Reflexion aus *Wilhelm Meisters Wanderjahre* („Aus Makariens Archiv“): „Die Geschichte der Philosophie, der Wissenschaften, der Religion, alles zeigt, daß die Meinungen massenweis sich verbreiten, immer aber diejenige den Vorrang gewinnt, welche faßlicher, d. h. dem menschlichen Geiste in seinem gemeinen Zustande gemäß und bequem ist. Ja derjenige, der sich in höherem Sinne ausgebildet, kann immer voraussetzen daß er die Majorität gegen sich habe.“ (FA I 10, S. 759) In selbst eingestandener „Grobians-Laune“ formulierte er es im Gespräch mit KANZLER FRIEDRICH VON MÜLLER am 6.3.1828 noch drastischer: „die Nachwelt soll wissen, daß doch wenigstens Ein gescheiter Mann in unserm Zeitalter gelebt hat, der jene Absurditäten [die von GOETHE abgelehnte ‚plutonistische‘ Theorie über die Gebirgsentstehung durch vulkanische Aktivitäten] durchschaute. Ich finde immer mehr, daß man es mit der Minorität, die stets die gescheitere ist, halten muß.“ (BIEDERMANN/HERWIG, Bd. 3/2, S. 255, Nr. 6119)

selbst fehlt, mögen sich die Schüler hinterdrein verschaffen! Es gehört eben nicht viel dazu, um einzusehen, daß dies ein völlig verfehelter Weg ist.“ (BIEDERMANN/HERWIG, Bd. 2, S. 424 f., Nr. 2916)

Welcher Weg war aber nun GOETHE'S Meinung nach der richtige? Was hielt er der akademischen „Bücher- und Stubengelehrsamkeit“, dem „Klugwerden und Klugmachen aus nachgeschriebenen Heften“ (ebd., S. 426) entgegen? Es erscheint naheliegend, die Antwort auf diese Frage aus der Umkehrung des von GOETHE Kritisierten zu gewinnen: natürliche Vielfältigkeit des Behandelten statt künstlicher Spezialisierung in Disziplinen, Innovation statt Wiederholung, selbständig erworbenes statt reproduziertem Wissen, individuelle statt kollektiver Ausbildung, Beschäftigung mit realen Gegenständen statt mit vorgefertigten Konzepten, und dies alles bei Konzentration auf unmittelbare Anschauung statt auf Abstraktion.

Diese für GOETHE'S Bildungsvorstellung wohl unbestritten wichtigen Punkte helfen jedoch noch nicht viel weiter bei der Klärung der eingangs gestellten Frage nach der *Motivation* für seine intensive Auseinandersetzung mit den unterschiedlichsten Gebieten.

Wenn nachfolgend GOETHE'S Bildungspraxis anhand einzelner Beispiele unter dem Gesichtspunkt des jeweils konkreten Anlasses und Zwecks beleuchtet wird, so mag das zunächst weder angemessen, noch erfolgversprechend sein. Denn schließlich wird damit ein Aspekt in den Vordergrund gerückt, der gemäß GOETHE'S eigener Maxime zumindest im Bereich der (natur)wissenschaftlichen Studien eigentlich irrelevant sein sollte. Formuliert hat GOETHE diese Konzeption im 1792 verfaßten, aber erst 1823 veröffentlichten Aufsatz *Der Versuch als Vermittler von Objekt und Subjekt*. Dort wurde streng unterschieden zwischen der „natürliche[n] Art die Sachen anzusehen und zu beurteilen“ (FA I 25, S. 26) mit der hierfür charakteristischen interessegeleiteten Betrachtung¹⁴ und der ungeachtet ihrer „hypothetische[n] Unmöglichkeit“ (ebd., S. 27) anzustrebenden ‚Objektivität‘ im Umgang mit den ‚Gegenständen der Natur‘ seitens der Wissenschaftler: „Es fehlt ihnen der Maßstab des Gefallens und Mißfallens, des Anziehens und Abstoßens, des Nutzens und Schadens, diesem sollen sie ganz entsagen, sie sollen als gleichgültige und gleichsam göttliche Wesen suchen und untersuchen was ist und nicht was behagt.“ (Ebd., S. 26)

14 „Sobald der Mensch die Gegenstände um sich her gewahr wird, betrachtet er sie in Bezug auf sich selbst, und mit Recht. Denn es hängt sein ganzes Schicksal davon ab, ob sie ihm gefallen oder mißfallen, ob sie ihn anziehen oder abstoßen, ob sie ihm nutzen oder schaden.“ (FA I 25, S. 26)

Trotzdem hat der vorgeschlagene Weg einiges für sich. Denn zum einen beschränken sich die folgenden Beispiele nicht auf das Gebiet der naturwissenschaftlichen Arbeiten, und zum anderen – bekanntlich steht bei GOETHE „nicht nur alles, sondern auch das Gegenteil“ (MUSCHG 1999, S. 179)¹⁵ – entspricht diese Herangehensweise einer anderen, nicht minder wichtigen unter seinen Maximen, dem Primat des „lebendigen Anschau[s] der Natur“ (*Die Absicht eingeleitet*, FA I 24, S. 392). Wenden wir also die GOETHESche Skepsis gegenüber Konzeptionen auf ihn selbst an und werfen wir einige ‚lebendige‘ Blicke auf die ‚Natur‘ seiner Bildung. Daß aufgrund der Art der zur Verfügung stehenden Quellen (vor allem im Fall von GOETHEs eigenen bildungsgeschichtlichen Rückblicken) ein eigentliches Entrinnen aus den verschiedenen Konzeptualisierungen schlechthin unmöglich ist, liegt dabei freilich auf der Hand.

ADOLF MUSCHG hat jüngst GOETHEs Herangehensweise an das Studium der Natur unter dem Vorzeichen einer „Individualisierung der Wissenschaft“ gesehen (MUSCHG 1999, S. 191). Durchaus im Anschluß daran, aber bewußt ‚tiefergelegt‘, geht es im folgenden um Szenen aus der *Bildungspraxis eines Autodidakten*.

2 ‚Wunderliche Form‘ statt ‚lästiger Grammatik‘: Eigenmotivation beim Sprachenlernen

Nachdem GOETHE von seinem dritten Lebensjahr an zuerst eine Art Kindergarten und anschließend eine öffentliche Grundschule besucht hatte, wurde er ab 1756 zu Hause von Privatlehrern und seinem Vater unterrichtet, der nach Auskunft von *Dichtung und Wahrheit* „überhaupt lehrhafter Natur“ (FA I 14, S. 20) war und zu „didaktischen und pädagogischen Bedrängnissen“ (ebd., S. 45) neigte. An diesem Umstand, wie auch an der Tatsache, daß sich die Ausbildung neben Schreibübungen, Religion, mathematischen Grundkenntnissen, aber auch Zeichnen, Klavierspielen, Fechten und Reiten vor allem auf Sprachen konzentrierte, ist in Anbetracht des zeitlichen und sozialen Kontextes nichts Ungewöhnliches zu entdecken. Beeindruckend ist allerdings die Breite der philologischen Ausbildung: Von

15 MUSCHG bezieht sich dabei auf die folgende Passage aus *Wilhelm Meisters Wanderjahren*: „Unter manchen andern Gesprächen kamen sie auch auf die Neigung des werten Mannes [des Oheims], überall Inschriften zu belieben. ‚Meine Schwester‘, sagte Hersilie, ‚weiß sie sämtlich auszulegen, mit dem Kustode versteht sie’s um die Wette; ich aber finde, daß man alle umkehren kann und daß sie alsdann eben so wahr sind, und vielleicht noch mehr.“ (FA I 10, S. 328)

1756 an erhielt GOETHE Unterricht in Latein, Griechisch, Französisch, Italienisch, Englisch, ‚Judendeutsch‘ und Hebräisch. Teile seiner schriftlichen Übungen – von ihm selbst nachträglich als *Labores Juveniles* bezeichnet – sind erhalten. Dazu gehören Übersetzungen nach JUSTIN, OVID und Briefen FRIEDRICHS II., von Fabeln ÄSOPS sowie Auszüge aus dem Alten Testament. Abgesehen von der Tatsache, daß dieses Heft überhaupt aufbewahrt wurde – ein typisches Beispiel für die oben skizzierte außergewöhnlich umfangreiche Quellenlage –, findet sich auch hier nichts, was den Schüler GOETHE besonders auszeichnen würde.¹⁶ Konkrete, von außen gestellte Aufgaben wurden mehr oder weniger gut erledigt.

Gleichfalls im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht zeigt sich jedoch auch eine grundsätzlich andere Herangehensweise. Im vierten Buch von *Dichtung und Wahrheit* beschreibt GOETHE, wie er 1762 einen Briefroman in nicht weniger als sieben Sprachen erfand:

„[Mein Vater hegte] eine neue Sorgfalt, daß auch das Englische hübsch in der Reihe der übrigen Sprachbeschäftigungen bliebe. Nun bekenne ich, daß es mir immer lästiger wurde, bald aus dieser bald aus jener Grammatik oder Beispielsammlung, bald aus diesem oder jenem Autor den Anlaß zu meinen Arbeiten zu nehmen, und so meinen Anteil an den Gegenständen zugleich mit den Stunden zu verzetteln. Ich kam daher auf den Gedanken alles mit einmal abzutun, und erfand einen Roman von sechs bis sieben Geschwistern, die von einander entfernt und in der Welt zerstreut sich wechselseitig Nachricht von ihren Zuständen und Empfindungen mitteilen. Der älteste Bruder gibt in gutem Deutsch Bericht von allerlei Gegenständen und Ereignissen seiner Reise. Die Schwester, in einem frauenzimmerlichen Styl, mit lauter Punkten und kurzen Sätzen [...], erwidert bald ihm, bald den andern Geschwistern, was sie teils von häuslichen Verhältnissen, teils von Herzensangelegenheiten zu erzählen hat. Ein Bruder studiert Theologie und schreibt ein sehr förmliches Latein, dem er manchmal ein griechisches Postskript hinzufügt. Einem folgenden in Hamburg als Handlungsdiener angestellt, ward natürlich die englische Korrespondenz zu Teil, so wie einem jüngern der sich in Marseille aufhielt, die französische. Zum Italiänischen fand sich ein Musiker auf seinem ersten Ausflug in die Welt, und der jüngste, eine Art von naseweisem Nestquakelchen, hatte, da ihm die übrigen Sprachen abgeschnitten waren, sich aufs Judendeutsch gelegt, und brachte durch seine schrecklichen Chiffren die übrigen in Verzweiflung, und die Eltern über den guten Einfall zum Lachen.

Für diese wunderliche Form suchte ich mir einigen Gehalt, indem ich die Geographie der Gegenden, wo meine Geschöpfe sich aufhielten, studierte, und zu jenen trockenen Lokalitäten allerlei Menschlichkeiten hinzu erfand, die mit dem Charakter der Personen und ihrer Beschäftigung einige Verwandtschaft hatten. Auf diese Weise wurden meine Exerzitienbücher viel voluminöser; der Vater war zufriedener, und ich ward

16 Vgl. DGZ, wo die *Labores Juveniles* in einer Reihe mit der Bibel, einem Bestandsverzeichnis der Bibliothek in GOETHEs Elternhaus usw. den „Semantischen Vorräten“ und nicht den eigentlichen Werken zugeordnet werden.

eher gewahr was mir an eigenem Vorrat und an Fertigkeiten abging.“ (FA I 14, S. 137 f.)

Es lohnt hier ein Vergleich mit GOETHEs Ausbildungskonzept, das oben aus dem Gespräch mit FALK rekonstruiert wurde. Der ‚künstlichen Spezialisierung‘ – der vom Vater geforderten rein sprachlichen Beschäftigung mit dem Englischen – wird eine ‚natürliche Vielfältigkeit des Behandelten‘ – hier: die Ausweitung auf sämtliche verfügbaren Sprachen *und* die Einbindung des Sprachgebrauchs in einen praktischen Lebenszusammenhang innerhalb der fiktionalen Welt – entgegengesetzt. Anstelle der ‚Wiederholung‘ durch den Rückgriff auf ‚Beispielsammlungen‘ oder ‚diesen oder jenen Autor‘ wählt der 13jährige Schüler (oder eben der 62jährige Autobiograph – der Briefroman ist nicht erhalten) GOETHE in der Erfindung eines – wenn auch wahrscheinlich aus Versatzstücken konstruierten – neuen Figuren- und Handlungszusammenhangs den Weg der ‚Innovation‘. Durch diese höchst individuelle ‚Lernmethode‘ entzieht er sich dem ungeliebten Unterricht in der Gruppe Gleichaltriger.¹⁷ Das Überschreiten der alleinigen Bindung an ‚vorgefertigte Konzepte‘ – hier repräsentiert durch die Grammatiklehrbücher¹⁸ – ermöglicht die Beschäftigung mit ‚realen Gegenständen‘: beispielsweise mit der ‚Geographie der Gegenden‘, in denen sich die fiktiven Korrespondenten aufhalten. Für die ‚unmittelbare Anschauung‘, d.h. einen Sprachunterricht aus erster Hand, hatte GOETHEs Vater zumindest teilweise durch die Beschäftigung von Muttersprachlern wie beispielsweise DOMENICO ANTONIO GIOVINAZZI für das Italienische gesorgt.

Was die Motivation für diese höchst spezifische Form kindlicher Sprachstudien anbetrifft, so ist sie zunächst rein äußerlich. Anders als beim späteren von ihm selbst initiierten Hebräisch-Unterricht folgte GOETHE hier lediglich dem „Erziehungs- und Unterrichts-Kalender“ (FA I 14, S. 44) seines Vaters. Mit entsprechendem Fokus aufs Didaktische fällt auch die abschließende Wertung aus: der Knabe bemerkt die Lücken in seinen Sprachkenntnissen, die Übungshefte füllen sich, und folgerichtig ist der

17 GOETHEs negative Beurteilung der kollektiven Unterrichtsformen in seiner Kindheit zeigt sich beispielsweise in der folgenden Passage: „Privat-Stunden, welche sich nach und nach vermehrten, teilte ich mit Nachbarskindern. Dieser gemeinsame Unterricht förderte mich nicht; die Lehrer gingen ihren Schlendrian, und die Unarten, ja manchmal die Bösartigkeiten meiner Gesellen, brachten Unruh, Verdruß und Störung in die kärglichen Lehrstunden.“ (*Dichtung und Wahrheit*, FA I 14, S. 40)

18 Vgl. *Dichtung und Wahrheit*, 1. Buch: „Die Grammatik mißfiel mir, weil ich sie nur als ein willkürliches Gesetz ansah; die Regeln schienen mir lächerlich, weil sie durch so viele Ausnahmen aufgehoben wurden, die ich alle wieder besonders lernen sollte.“ (FA I 14, S. 38 f.)

Vater zufrieden. Doch inmitten dieses pädagogischen Rahmens entwickelt sich unübersehbar eine sekundäre, weitaus stärkere Motivation: die Freude am Spiel mit der Phantasie und mit poetischen Formen (hier: der Gattung des Briefromans), die sich nicht allein an der gestellten Aufgabe (dem Erlernen verschiedener Sprachen) entzündet, sondern auch zu einer intensiven Auseinandersetzung mit ihr führt (der Beschäftigung mit Landeskunde und Mentalität). Das, was sich hier bereits zeigt, hat GOETHE 1797 als „den Mittelpunkt und die Base seiner Existenz“ bezeichnet: den „nach innen und außen fortwirkende[n] poetische[n] Bildungstrieb“. (WA I 42.2, S. 506)

3 Dienstlicher Übereifer: Goethes Beschäftigung mit Bergbau und Mineralogie

„Und jeder geht in der aufsteigenden Linie seiner Ausbildung fort, so wie er angefangen“ (FA II 12, S. 158) – so äußerte sich GOETHE gegenüber ECKERMANN am 12. 5. 1825. Auch wenn es in diesem Gespräch um GOTTFRIED AUGUST BÜRGER und zum dessen dichterische Entwicklung ging, läßt sich daran auch in bezug auf die *naturwissenschaftlichen* Studien des *Sprechers* anknüpfen.

Die bereits in der Episode des ‚Sprachlernromans‘ aufscheinenden Bildungsmaximen GOETHES – Vielfältigkeit, Innovation und individueller Zugang bei der unmittelbaren Anschauung realer Gegenstände – werden hier ausgebaut und auf Dauer gestellt. Eine Weiterentwicklung – ob tatsächlich durchgehend in ‚aufsteigender Linie‘, also zum Besseren, sei dahingestellt – zeigt sich auch in bezug auf die Motivation: Die kreative ‚Übererfüllung‘ von Aufgaben Dritter macht zunehmend einer lediglich durch äußere Anlässe initiierten und in beträchtlichem Maße durch Widerstandsgeist vorangetriebenen Entwicklung und Verfolgung eigener Interessen Platz.

Der Beginn seiner naturwissenschaftlichen Studien steht nach GOETHES eigener Auskunft im Zusammenhang mit seinem Wechsel nach Weimar. Was er an Kenntnissen auf diesem Gebiet aus Frankfurt mitbrachte, war mehr als dürftig: „Von dem [...] was die eigentlich äußere Natur heißt, hatte ich keinen Begriff“. Dies änderte sich 1775: „In das tätige Leben [...] sowohl als in die Sphäre der Wissenschaft trat ich eigentlich zuerst als der edle weimarische Kreis mich günstig aufnahm; wo außer andern unschätzbaren Vorteilen mich der Gewinn beglückte, Stuben- und Stadtluft mit Land-, Wald- und Garten-Atmosphäre zu vertauschen.“ (*Der Verfasser teilt die Geschichte seiner botanischen Studien mit*, 1831, FA I 24, S. 733)

GOETHEs weitgestreute und teilweise umfangreiche naturwissenschaftliche Studien resultierten jedoch nicht aus ‚atmosphärischen Einwirkungen‘ – Forschung war für ihn sicher zu keinem Zeitpunkt eine ‚aus der Luft gegriffene‘ spielerische Freizeitbeschäftigung –, sondern lassen sich konkretisieren im Hinblick auf ihre jeweiligen Anlässe und Zwecke.

Zunächst stehen sie in direktem Zusammenhang mit seiner beruflichen Tätigkeit. Zusätzlich zu seiner Mitgliedschaft (seit 1776) im „Geheimen Consilium“, einer Art Kabinettsrat, in dem alle wichtigen politischen Fragen des Herzogtums besprochen wurden, übernahm GOETHE bald leitende Funktionen in einzelnen Verwaltungsressorts. Dazu gehörten vor seiner Italienischen Reise die Kriegs- und Wegebaukommission sowie die Kammer, die Finanzbehörde des Herzogtums.

In besonderem Maße mit seinen naturwissenschaftlichen, genauer: mineralogischen Studien verbunden ist jedoch seine Tätigkeit in der Bergwerkskommission, die ihm als erstes Ressort bereits 1777 übertragen wurde (KRÄTZ 1998, S. 44–63). Sie war vom Herzog ins Leben gerufen worden, um den Ilmenauer Kupfer- und Silberbergbau wieder aufzunehmen. Goethe beschäftigte sich intensiv mit diesem Projekt und konnte schließlich am 24.2.1784 mit einer feierlichen Rede den neuen Bergbau zu Ilmenau eröffnen. Obwohl dem Unternehmen kein Erfolg beschieden war – bereits 1800 mußten die Schachtanlagen wieder stillgelegt werden –, hat Goethe noch am 16.3.1824 im Gespräch mit KANZLER VON MÜLLER den Nutzen dieser Aufgabe für sich hervorgehoben:

„Wir kamen auf seine [Goethes] Ilmenauer Bergbaurede zu sprechen [...] Bei dieser Gelegenheit sagte er, daß er höchst unwissend in allen Naturstudien *hierher* gekommen und erst durch das Bedürfnis, dem Herzog bei seinen mancherlei Unternehmungen, Bauten, Anlagen praktische Ratschläge geben zu können, zum Studium der Natur getrieben worden sei. Ilmenau habe ihm viel Zeit, Mühe und Geld gekostet, dafür habe er aber auch etwas dabei gelernt und sich eine Anschauung der Natur erworben, die er um keinen Preis vertauschen möge.“ (BIEDERMANN/HERWIG, Bd. 3/1, S. 667, Nr. 5434)

Trotz ihres gänzlich anderen Stellenwerts – immerhin ging es um nicht weniger als die wirtschaftliche Entwicklung und finanzielle Sanierung einer Region mit Konsequenzen für das ganze Herzogtum – sind GOETHEs mineralogische Studien hinsichtlich der *Bildungsmotivation* durchaus vergleichbar mit seinem ‚kreativen Sprachunterricht‘. Es ist eine konkrete, von außen – hier durch den Herzog und Freund – gestellte Aufgabe, die zur intensiven Beschäftigung mit dem Gebiet führt. Daß diese weit über das ‚Geforderte‘ hinausging, veranschaulicht nicht nur GOETHEs Fortführung seiner mineralogischen Interessen nach der Auflösung der Bergwerkskommission

(um 1807): vom kontinuierlichen Ausbau seiner Gesteinssammlung zu einem Umfang von 18.000 Objekten bis hin zur Abfassung von Katalogen für die kommerziell vertriebenen Karlsbader ‚Sprudelsteine‘. Diese ‚Übererfüllung‘, d.h. die Emanzipation des eigenen Interesses von der gestellten Aufgabe, die damit in bezug auf die Motivation nurmehr die Rolle eines Anlasses spielt, zeigt sich auch in GOETHEs unmittelbarer Beschäftigung mit dem Ilmenauer Bergbau. Neben praktischen Vorbereitungen, wie Gesteinsuntersuchungen, Schmelzversuchen und Finanzierungsbelangen – sämtlich Neuland für ihn, in das er sich erst einarbeiten mußte –, kümmerte sich GOETHE auch um die Heranziehung fachkundigen Personals. So sorgte er dafür, daß JOHANN CARL WILHELM VOIGT bereits während seines Studiums der Bergwissenschaften an der Bergakademie Freiberg (1777–1780) vom Herzog unterstützt wurde. 1780 beauftragte GOETHE seinen Schützling mit einer systematischen Untersuchung der geologischen Verhältnisse im Herzogtum. In seinem Brief an JOHANN HEINRICH MERCK vom 11.–13.10.1780 wird deutlich, daß die pflichtgemäße Erfüllung des herzoglichen Auftrags dabei gegenüber dem eigenen Bildungs- und Forscherdrang GOETHEs – für dessen Befriedigung auch VOIGT eingesetzt wurde – zurückgetreten war:

„Nun muß ich dir noch von meinen mineralogischen Untersuchungen einige Nachricht geben. Ich habe mich diesen Wissenschaften, da mich mein Amt dazu berechtigt, mit einer völligen Leidenschaft ergeben und habe [...] eine sehr große Freude daran. Ein junger Mensch [Voigt], der auf der Freiburger Akademie studirt und von daher eine außerordentlich reine Nomenclatur und eine ausgebreitete Kenntniß des Details mitgebracht hat, ist mir vom größten Nutzen. Denn daran fehlt mir's just, und ich habe weder die Namen einzelner Körper, mit denen man gewöhnlich so konfus ist, noch auch gewisse andere bestimmte Begriffe zusammenbringen können. [...] Und so lass' ich diesen Menschen seit ungefähr einem halben Jahr [...] das Land durchreisen und schränke mich nicht philisterhaft [...] darauf ein, ob dieser oder jener Berg dem Herzog von Weimar gehört, oder nicht. Wie ein Hirsch, der ohne Rücksicht des Territoriums sich ässet, denk ich muß der Mineraloge auch seyn.“ (FA II 2, S. 305)

4 Tätiges Entgegenwirken: Morphologie und Farbenlehre

Stellen GOETHEs mineralogische Studien hinsichtlich der Motivation eine Übergangsform dar, so zeigt sich in dieser Beziehung bei seinen Beschäftigungen mit Osteologie und Botanik eine zunehmende Tendenz zur Individualisierung. Keines dieser Wissensgebiete stand in unmittelbarem Zusammenhang mit seiner amtlichen Tätigkeit, noch gingen seine Arbeiten auf anderweitige ‚Forschungsaufträge‘ zurück.

Im Fall von GOETHEs Studien zum Zwischenkieferknochen kamen verschiedene Anstöße zusammen: der enge Kontakt mit seinem anatomisch interessierten Freund MERCK, zeitgenössische Fossilienfunde und die aktuelle, teils religiöse, teils naturwissenschaftliche Diskussion über die anatomische Sonderstellung des Menschen: „Die nahe Verwandtschaft des Affen zu den Menschen nötigte den Naturforscher zu peinlichen Überlegungen, und der vortreffliche Camper glaubte den Unterschied zwischen Affen und Menschen darin gefunden zu haben, daß jenem ein Zwischenknochen der oberen Kinnlade zugeteilt sei, diesem aber ein solcher fehle.“ (*Principes de Philosophie Zoologique*, 1832, FA I 24, S. 827) Es war wohl vor allem der Widerspruch, der sich zwischen dieser Lehrmeinung des berühmten zeitgenössischen Anatomen PETRUS CAMPER und seiner eigenen harmonischen Naturvorstellung eröffnete, der GOETHE bei seinen intensiven Schädelstudien motivierte. Entsprechend groß war seine – über jeden berechtigten ‚objektiven‘ wissenschaftlichen Stolz hinausgehende – Freude, als er im Frühjahr 1784 den Zwischenkieferknochen beim Menschen nachweisen konnte. Sie zeigt sich in seinem Brief vom 27.3.1784 an JOHANN GOTTFRIED HERDER, mit dem er sich in bezug auf die Vorstellung von der ununterbrochenen anatomischen Stufenfolge vom Tier zum Mensch einer Meinung wußte:

„Nach Anleitung des Evangelii muß ich dich auf das eiligste mit einem Glücke bekannt machen, das mir zugestoßen ist. Ich habe gefunden – weder Gold noch Silber, aber was mir eine unsägliche Freude macht – das os intermaxillare am Menschen! Ich verglich mit Lodern Menschen- und Thierschädel, kam auf die Spur und siehe da ist es. Nun bitt’ ich dich, laß dich nichts merken, denn es muß geheim behandelt werden. Es soll dich auch recht herzlich freuen, denn es ist wie der Schlußstein zum Menschen, fehlt nicht, ist auch da! Aber wie!“ (FA II 2, S. 504)

Auch bei seinen botanischen Studien, die 1790 zur Veröffentlichung des *Versuchs die Metamorphose der Pflanzen zu erklären* führten, läßt sich diese mehrschichtige Motivation GOETHEs beobachten. Den äußeren Anlaß lieferten die ausgeprägten naturwissenschaftlichen Interessen des Herzogs, der „große, sonnige Gartenflächen, in der Nachbarschaft von schattigen und feuchten Plätzen, einer botanischen Anstalt widmete“. Damit wurde GOETHE „genötigt, über botanisches Wissen immer mehr und mehr Aufklärung zu suchen“. Wie bei seinen osteologischen Forschungen orientierte er sich zunächst an der anerkannten zeitgenössischen Fachliteratur, hier an den Arbeiten CARL VON LINNÉs und seiner Schüler:

„Linnés Terminologie, die *Fundamenta* worauf das Kunstgebäude sich erheben sollte, Johann Geßners Dissertation zu Erklärung Linnéischer *Elemente*, alles in Einem schmächtigen Hefte vereinigt, begleiteten mich auf Wegen und Stegen, und noch heute

erinnert mich eben dasselbe Heft an die frischen, glücklichen Tage, in welchen jene gehaltreichen Blätter mir zuerst eine neue Welt aufschlossen.“ (*Geschichte meines botanischen Studiums*, 1817, FA I 24, S. 408).

Analog zur Beschäftigung mit dem Zwischenkieferknochen tat sich für GOETHE während des Studiums dieser Schriften eine grundsätzliche Differenz zu seiner eigenen Anschauungsweise auf:

„indem ich sein scharfes, geistreiches Absondern, seine treffenden, zweckmäßigen, oft aber willkürlichen Gesetze in mich aufzunehmen versuchte, ging in meinem Innern ein Zwiespalt vor: das was er mit Gewalt auseinander zu halten suchte, mußte, nach dem innersten Bedürfnis meines Wesens, zur Vereinigung anstreben.“ (Ebd., S. 408 f.)

Die enorme Attraktivität dieses Gegensatzes hat GOETHE im selben Zusammenhang unterstrichen: „ich [will] bekennen, daß nach *Shakespeare* und *Spinoza* auf mich die größte Wirkung von *Linné* ausgegangen war und zwar gerade durch den Widerstreit zu welchem er mich aufforderte.“ (Ebd., S. 408) Auch die Konsequenz, die GOETHE für die Fortführung seiner wissenschaftlichen Studien zog, ähnelt sich in beiden Bereichen. Hatte er in seiner osteologischen Forschung „die Bücher bei Seite“ gelegt und war „unmittelbar an die Natur“ (*Principes de Philosophie Zoologique*, FA I 24, S. 827) gegangen, so kam er auch auf dem Gebiet der Botanik zu der Überzeugung, „daß für mich noch ein anderer Weg sein möchte, analog zu meinem übrigen Lebensgange“ (*Geschichte meines botanischen Studiums*, FA I 24, S. 413) – die Metamorphosenlehre als „heiter[er], freie[r] Weg zur Naturwahrheit“ (ebd., S. 414).

In viel stärkerem Maße als bei der Mineralogie mußte sich GOETHE in seinen osteologischen und botanischen Studien auf eine allgemein menschliche Kompetenz als Grundlage auch und gerade naturwissenschaftlicher Forschungen berufen. Dies explizit zu machen und mithin den Erklärungsbedarf seines – von der etablierten Wissenschaft bekanntlich weitgehend abgelehnten – ‚Sonderwegs‘ zu akzeptieren, erforderte einen beträchtlichen emotionalen Abstand. So finden sich die oben angeführten bildungsbiographisch eingebetteten Bekenntnisse des Autodidakten GOETHE erst in seiner späten naturwissenschaftlichen Publizistik. Vor allem in seiner Zeitschrift *Zur Naturwissenschaft überhaupt, besonders zur Morphologie* (1817–1824) räumte er neben dem Wieder- und teilweise Erstabdruck seiner Forschungsergebnisse deren methodologischer Rechtfertigung breiten Raum ein. Ein besonders prägnantes Beispiel dafür ist sein 1820 veröffentlichter Aufsatz *Vorschlag zur Güte*, in dem er seine von der Fachwelt kaum anerkannten Forschungen als gleichberechtigte Beiträge „im ungemessenen Felde“ der Naturstudien verteidigte:

„Die Natur gehört sich selbst an, Wesen dem Wesen; der Mensch gehört ihr, sie dem Menschen. Wer mit gesunden, offenen, freien Sinnen sich hineinfühlt übt sein Recht aus, eben so das frische Kind als der ernsteste Betrachter.“ (FA I 25, S. 40).

Wenn GOETHE im Anschluß daran die notwendigen Fertigkeiten der Naturforscher aufzählt, so zeigt sich sowohl in der Reihenfolge als auch in der – hier von mir hervorgehobenen – Charakterisierung die unübersehbare Bevorzugung des natürlichen („autodidaktischen“) gegenüber dem abstrahierenden („akademischen“) Zugang:

„Erfahren, schauen, beobachten, betrachten, verknüpfen, entdecken, erfinden sind Geistestätigkeiten, welche tausendfältig einzeln und zusammengekommen, von mehr oder weniger begabten Menschen ausgeübt werden. Bemerken, sondern, zählen, messen, wägen sind *gleichfalls* große *Hilfsmittel* [...]“ (ebd.).

Es liegt auf der Hand, daß jede ‚Individualisierung der Wissenschaft‘ die Gefahr der Immunisierung gegenüber anderen als den eigenen Wertmaßstäben in sich birgt. Die daraus fast zwangsläufig resultierende Selbstüberschätzung zeigt sich bei GOETHE bereits auf einem anscheinend ungefährlichen Terrain, nämlich am Ende des oben angeführten ‚mineralogischen Gesprächs‘ mit KANZLER VON MÜLLER am 16.3.1824. Dort gelangte GOETHE zu dem wahrlich nicht bescheidenen Resümee: „Mit allen Naturlehrern und Schriftstellern getraue er sich es aufzunehmen, sie scheuten ihn auch alle, wenn sie schon oft nicht seiner Meinung wären.“ (BIEDERMANN/HERWIG, Bd. 3/1, S. 667, Nr. 5434)

Wohin die Radikalisierung sowohl der ‚Motivation durch Widerspruch‘ als auch des autodidaktischen Zugangs führen konnte, zeigt sich besonders deutlich in GOETHEs Polemik gegen NEWTON im Rahmen seiner Arbeiten und Äußerungen zur Farbenlehre. Nicht nur Überschätzung, sondern allgemeiner Fehleinschätzung der eigenen Leistungen – so lautet wohl das Urteil der meisten heutigen und damaligen Leser in bezug auf GOETHEs Kampf gegen NEWTON. Welche enorme Wichtigkeit er dabei der ‚Motivation durch Widerspruch‘ zumaß – konkret: der Bekämpfung der physikalisch-mathematischen Abstraktion und Modellbildung in der Farbentheorie NEWTONs und ihrer Ersetzung durch die Einbindung der Chromatik in GOETHEs Konzeption einer auf ‚Polarität‘ und ‚Steigerung‘ beruhenden harmonischen Naturordnung –, zeigt sich in ECKERMANNS Aufzeichnung vom 2.5.1824:

„Um Epoche in der Welt zu machen, sagte er [Goethe] [...], dazu gehören bekanntlich zwei Dinge; erstens, daß man ein guter Kopf sei, und zweitens, daß man eine große Erbschaft tue. *Napoleon* erbte die französische Revolution, *Friedrich der Große* den schlesischen Krieg, *Luther* die Finsternis der Pfaffen, und *mir* ist der Irrtum der Newtonischen Lehre zuteil geworden. Die gegenwärtige Generation hat zwar keine Ah-

nung, was hierin von mir geleistet worden; doch künftige Zeiten werden gestehen, daß mir keineswegs eine schlechte Erbschaft zugefallen.“ (FA II 12, S. 116)

Selbst den glühendsten Verehrer von GOETHEs Farbenlehre – die in ihrer Akzentuierung der physiologischen Grundlagen und ästhetischen Wirkung der Farbwahrnehmung durchaus noch heute anschlussfähig ist – wird es schon beträchtliche Mühe kosten, den Kampf gegen NEWTON auf einer Stufe mit den angeführten historischen ‚Parallelfällen‘ zu sehen. Gänzlich vorbei ist es mit der Nachvollziehbarkeit der Position GOETHEs aber wohl spätestens dann, wenn er – in durchaus stringenter Argumentation – seinen Schriften zur Farbenlehre eine weit größere Bedeutung als seinen Dichtungen beimißt:

„Auf Alles was ich als Poet geleistet habe, pflegte er [Goethe] wiederholt zu sagen, bilde ich mir gar nichts ein. Es haben treffliche Dichter mit mir gelebt, es lebten noch Trefflichere vor mir, und es werden ihrer nach mir sein. Daß ich aber in meinem Jahrhundert in der schwierigen Wissenschaft der Farbenlehre der Einzige bin, der das Rechte weiß, darauf tue ich mir etwas zu gute, und ich habe daher ein Bewußtsein der Superiorität über Viele.“ (Gespräch mit ECKERMANN am 19. 2. 1829, FA II 12, S. 320)

Sollte man aus den beiden skizzierten Bereichen – dem Fremdsprachenstudium des Schülers und ausgewählten naturwissenschaftlichen Arbeiten des Erwachsenen – ein Resümee zu GOETHEs Bildungspraxis ziehen, dann käme man zu einem sehr zwiespältigen Ergebnis. Allzu deutlich stehen einander die erstaunlichen Beobachtungsgabe, Aufnahme- und Begeisterungsfähigkeit, der Arbeitseifer und das innovative Potential auf der einen Seite sowie die Theoriefeindlichkeit, Reizbarkeit, mangelnde Kritik- und Teamfähigkeit, das Geltungsbedürfnis sowie die Tendenz zur Selbstüberschätzung auf der anderen Seite gegenüber. Zur Charakterisierung seiner Position, aber auch als empfehlenswerte Einstellung für denjenigen, der sich mit dem Autodidakten GOETHE beschäftigt, könnte man Zuflucht zur folgenden Passage aus dem Jahr 1823 nehmen:

„Ferner bedenke man, daß man [in der Wissenschaft] immer mit einem unauflöslichen Problem zu tun habe, und erweise sich frisch und treu, alles zu beachten was irgend auf eine Art zur Sprache kommt, am meisten dasjenige was uns widerstrebt: denn dadurch wird man am ersten das Problematische gewahr, welches zwar in den Gegenständen selbst, mehr aber noch in den Menschen liegt.“ (*Alteres, beinahe Veraltetes*, FA I 25, S. 59)

Leichter fällt das Resümee in bezug auf die Resultate dieses Bildungsprogramms. Man kann GOETHE einerseits weitgefächerte und zum großen Teil solide Fremdsprachenkenntnisse und – wohl mindestens ebenso bedeutsam – ein bis ins hohe Alter anhaltendes Interesse für fremde Sprachen und Kultu-

ren bescheinigen. Andererseits wird man den Umfang seiner naturwissenschaftlichen Studien bewundern, ihm mit seinem Aufsatz über den Zwischenkieferknochen eine echte wissenschaftliche Entdeckung und darüberhinaus eine Anzahl weiterer Arbeiten zugestehen, die auf der Höhe der damaligen Forschung standen und/oder sich teilweise weit über ihre Entstehungszeit hinaus als anschlussfähig erwiesen.

Alles in allem ist damit die spezifisch GOETHEsche Form der Selbstbildung gewiß als außergewöhnlich erfolgreich einzuschätzen.

Und doch ist es ebenso gewiß, daß die Bildungserfolge GOETHEs in den bisher betrachteten Gebieten kaum zu der Resonanz in Deutschland und überall auf der Welt geführt hätten, die sich besonders in diesem Jahr allorten zeigt: von Jubiläumsausgaben und -übersetzungen bis zur Wahl Weimars als Kulturstadt Europas. Auch die Einbeziehung der weiteren naturwissenschaftlichen Studien, der ‚halbprofessionellen‘ zeichnerischen Arbeiten, ja sogar der ästhetischen und autobiographischen Schriften würde daran wohl wenig ändern.

Was GOETHE bis heute Anschlußfähigkeit, Aktualität und Attraktivität sichert, sind in erster Linie seine Dichtungen, die Früchte seines ‚poetischen Bildungstriebes‘. Besonders in seinen späten Werken, wie dem *West-östlichen Divan*, *Wilhelm Meisters Wanderjahren* und – allen voran – dem zweiten Teil des *Faust* ist es GOETHE gelungen, seine vielfältigen Interessen poetisch zu transformieren und sie in Beziehung zueinander zu setzen, d.h. zu erhöhen, gleichzeitig aber auch zu relativieren. Das Spätwerk hat, so HENDRIK BIRUS’ treffende Formulierung, „durch diese Realitätsgesättigtheit eine Prägnanz und Vielbezüglichkeit gewonnen, die ohnegleichen ist.“ (DONAT/BIRUS 1999, S. 13)

Gar nicht weit entfernt von diesem Resümee ist das Ergebnis, zu dem GOETHE in der bereits zitierten „Psychographie“ (SUPHAN 1895, S. 26) aus dem Jahr 1797 gekommen ist:

„Immer thätiger nach innen und außen fortwirkender poetischer Bildungstrieb macht den Mittelpunkt und die Base seiner Existenz; hat man den gefaßt, so lösen sich alle übrigen anscheinenden Widersprüche. Da dieser Trieb rastlos ist, so muß er, um sich nicht stofflos selbst zu verzehren, sich nach außen wenden und, da er nicht beschauend sondern nur practisch ist, nach außen ihrer Richtung entgegen wirken. Daher die vielen falschen Tendenzen zur bildenden Kunst, zu der er kein Organ, zum thätigen Leben, wozu er keine Biegsamkeit, zu den Wissenschaften, wozu er nicht genug Beharrlichkeit hat; da er sich aber gegen alle drey bildend verhält, auf Realität des Stoffs und Gehalts und auf Einheit und Schicklichkeit der Form überall dringen muß, so sind selbst diese falschen Richtungen des Strebens nicht unfruchtbar nach außen und innen.“ (WA I 42.2, S. 506)

Es scheint fast, als wäre GOETHE bei seiner Analyse mit größerer Distanz und Schonungslosigkeit vorgegangen – aber schließlich ging es bei ihm nicht um das vor 250 Jahren geborene vielleicht letzte Universalgenie, sondern nur um ihn selbst.

Quellen

(im Text verwendete Abkürzungen in eckigen Klammern)

- [BIEDERMANN/HERWIG]: Goethes Gespräche. Eine Sammlung zeitgenössischer Berichte aus seinem Umgang. Auf Grund der Ausgabe und des Nachlasses von FLODOARD FREIHERRN VON BIEDERMANN. Ergänzt u. hrsg. v. WOLFGANG HERWIG. 5 Bde. in 6 Teilbänden. München 1998.
- [BODE]: Goethe in vertraulichen Briefen seiner Zeitgenossen. Zusammenstellt von WILHELM BODE (1918–1923). 3 Bde. Berlin 1999.
- [DGZ]: Der junge Goethe in seiner Zeit. Texte und Kontexte. In zwei Bänden und einer CD-ROM. Hrsg. v. KARL EIBL, FOTIS JANNIDIS u. MARIANNE WILLEMS. Frankfurt a.M. 1998.
- [FA]: GOETHE, J.W.: Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche. Vierzig Bände. Hrsg. v. FRIEDMAR APEL u.a. Frankfurt a.M. 1985–1999. (Zitiert unter Angabe von Abteilung und Band.)
- [WA]: Goethes Werke. Herausgegeben im Auftrage der GROßHERZOGIN SOPHIE VON SACHSEN. 133 Bde. Weimar 1887–1919, Reprint München 1987. (Zitiert unter Angabe von Abteilung und Band.)

Literatur

- BÖHME, G.: Goethe – Naturwissenschaft, Humanismus, Bildung. Ein Versuch über die Gegenwart klassischer Bildung. Frankfurt a.M. u.a. 1991.
- BOYLE, N.: Goethe. Der Dichter in seiner Zeit. Band 1. 1749–1790. Aus d. Engl. übers. v. HOLGER FLIESSBACH. München 1999.
- DONAT, S. in Verbindung mit BIRUS, H.: Goethe – ein letztes Universalgenie? Göttingen 1999.
- DERS.: Das Goethe-Universum. Eine Agenda vom November und Dezember 1827. <http://www.goethe.de/z/11/universum/deindex.htm> (1999).
- DYCK, M.: Goethes Verhältnis zur Mathematik. In: Goethe. Neue Folge des Jahrbuchs der Goethe-Gesellschaft 23 (1961), S. 49–71.
- GASSNER, A.: Goethe als Eisläufer. Bern u.a. 1990.

- JANNIDIS, F.: Das Individuum und sein Jahrhundert. Eine Komponenten- und Funktionsanalyse des Begriffs ‚Bildung‘ am Beispiel von Goethes „Dichtung und Wahrheit“. Tübingen 1996.
- KRÄTZ, O.: Goethe und die Naturwissenschaften. Unter Mitwirkung v. HELGA MERLIN u. LUDWIG VESELY. München 1998.
- KREUTZER, L.: Wie herrlich leuchtet uns die Natur? Der Naturwissenschaftler Goethe – Porträt eines Verlierers. In: DERS.: Mein Gott Goethe. Essays. Reinbek bei Hamburg 1980, S. 30–46.
- MAYER, H.: Der Famulus Wagner und die moderne Wissenschaft. In: Gestaltungsgeschichte und Gesellschaftsgeschichte. Literatur-, kunst- und musikwissenschaftliche Studien. In Zusammenarbeit mit KÄTE HAMBURGER hrsg. v. HELMUT KREUZER. Stuttgart 1969, S. 176–200.
- MUSCHG, A.: Ein Brief: Goethes Lebenstraum. Der Klassiker als Grenzphänomen. In: Bis an die Sterne weit? Goethe und die Naturwissenschaften. Ausgewählt v. MARGRIT WYDER. Mit einem Essay v. ADOLF MUSCHG. Frankfurt a.M./Leipzig 1999, S. 177–209.
- RADBRUCH, G.: Goethe. Straßburger Promotions-Thesen. In: Ruperto-Carola 7 (1955), Nr. 17, S. 55–60.
- SUPHAN, B. (Hrsg.): Eine Charakteristik. Problematisch. In: Goethe-Jahrbuch 16 (1895), S. 20–30.
- TRUNZ, E.: Ein Tag aus Goethes Leben (1972). In: DERS.: Ein Tag aus Goethes Leben. Acht Studien zu Leben und Werk. München 1999, S. 7–41.
- WEINECK, E.: Goethes pädagogische Gedanken in „Dichtung und Wahrheit“. Phil. Diss. Leipzig 1911.
- WILPERT, G. v.: Goethe-Lexikon. Stuttgart 1998.
- ZASTRAU, A. (Hrsg.): Goethe-Handbuch. Goethe, seine Welt und Zeit in Werk und Wirkung. Bd. 1. Stuttgart 1961.

Anschrift des Autors:
 Dr. des. Sebastian Donat
 Ludwig-Maximilians-Universität,
 Institut für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft
 Schellingstraße 3, 80799 München

Jörn Garber

Von der „Geschichte des Menschen“ zur „Geschichte der Menschheit“.

Anthropologie, Pädagogik und Zivilisationstheorie in der deutschen Spätaufklärung

HEINZ WIEDEMANN in herzlicher Verbundenheit
zum 80. Geburtstag

1 Voraussetzungen

Die Krise des metaphysischen Denkens seit Mitte des 18. Jahrhunderts (ENGFER 1996) beantwortet die Spätaufklärung mit einer Wende zur Anthropologie (MORAVIA 1989, S. 17 ff.). Dabei findet die *Selbstthematisierung des Menschen* auf unterschiedlichen und sehr komplexen Ebenen statt:

- (1) Im Einflußfeld der Medizin (Psychomedizin) wird eine Beobachtungstheorie des Menschen entworfen, die nach dem Modell von Normalität (Gesundheit) und Abweichung (Krankheit) Zustandsformen des Menschen klassifiziert (MÜLLER 1987, S. 50 ff.).
- (2) Im Sinne der älteren Statistik wird der Mensch inventarisiert nach Maßgabe seiner Eigenschaften (Vermögen). Zunächst wird die „physische Anthropologie“ (Körper, Sinnesvermögen), sodann die „sittliche Anthropologie“ (Seele, Geist) als vollständiges Inventar aller strukturellen Eigenschaften des Menschen erfaßt (LINDEN 1976, S. 36 ff.).
- (3) Die statistisch-statische Anthropologie wird mit einer operational-handlungsbezogenen Anthropologie konfrontiert, die den Menschen in actu beschreibt. Der Mensch offenbart seine Eigenschaften erst, wenn er in normalen Handlungslagen, d.h. in natürlichen, kulturellen und sozialen Kontexten beobachtet wird (BACHMANN-MEDICK 1989, S. 39 ff.).
- (4) In Fortschreibung solcher Handlungsmodelle untersucht die Anthropologie ihre Gegenstandsbereiche „in der Zeit“ und entwirft eine Theorie der

„Cultur des menschlichen Geschlechts“. Die Anthropologie wird aufgelöst in eine Kulturgeschichte der Menschheit (GARBER 1992, S. 409 ff.).

(5) Die Spätaufklärung entdeckt die „Geschichte“, sei es jene des Menschen (Individuum), sei es jene der Menschheit (menschliche Gattung) (HARDTWIG 1990, S. 58 ff.).

(6) Nach der Irritabilitätstheorie (ALBRECHT VON HALLER) ist eine Struktur nur dann erkennbar, wenn sie in einem Zustand der Bewegung (veranlaßt durch einen Außenreiz) beobachtet und beschrieben wird. Jede anthropologische Bestimmung muß auf einen räumlich-zeitlichen determinierten Aktualisierungszustand bezogen werden (MENDE 1979, S. 327 ff.).

(7) Die Einsicht, daß der Mensch nur in jeweils konkreten Handlungsfeldern erkannt werden kann, relativiert den Status der Anthropologie als „Fundamentalwissenschaft“. Anthropologische Forschung kann nur dann mit Aussicht auf wissenschaftlich gesicherte Ergebnisse betrieben werden, wenn sie sich *disziplinär ausdifferenziert*: Medizin, Psychologie, Physiognomik, Pädagogik, Biographie, Ethnologie, Geschichte etc. fragen danach, was aus der Natur des Menschen im Verlauf ihrer kulturellen Variation geworden sei (SCHINGS 1994, S. 139 ff.).

(8) Die Zurückdrängung spezifisch philosophischer Fragestellungen im anthropologischen Diskurs wird dadurch kompensiert, daß sich eine neue „Philosophie des Lebens“ konstituiert, die man als eine *Theorie der Lebensweltlichkeit* des Menschen bezeichnen könnte (LÖW 1980, S. 76 ff.).

(9) „Leben“ wird nach Maßgabe biologischer Erkenntnisformen in Gestalt von organischen Erklärungsmustern dargestellt. Im Doppelaspekt von Binnenstruktur (Mensch) und Außenwelt (Natur, Kultur) erscheint der handelnde Mensch wie ein *selbstreferentieller Prozeß der Subjektkonstitution* im Augenblick der Aneignung von Außennatur (GARBER 1999, S. 137 ff.).

(10) Die Gegenstandswelt der Anthropologie ist „offen“, d.h. es gibt keine voraussetzende „Ordnung“ bei der Prädikation des Menschen. Vielmehr sind die Elemente des Erkenntnisprozesses bei Beginn der Observation unbekannt bzw. unvollständig. Insofern muß der Erkenntnisprozeß die unabgeschlossene genetische Form des Erkenntnisobjekts kopieren. In dieser *Offenheit von Erkenntnismethode und Erkenntnisobjekt* ist die erfahrungsabhängige (empirische) Methode des anthropologischen Diskurses begründet (KONDYLIS 1986, S. 210 ff.).

Der nachfolgende Aufsatz analysiert zunächst verschiedene im Umfeld des Philanthropismus (HERRMANN 1991, SCHMITT 1990) entstandene Anthropologien. Diese werden sodann mit der am Ende des 18. Jahrhunderts ent-

standen den liberalen Zivilisationstheorie konfrontiert. Dabei werden u.a. folgende Fragestellungen wichtig: Welche Bedeutung und Funktion haben unterschiedliche pädagogische Sichtweisen für die pädagogische Theoriebildung und Erziehungspraxis? Was kann Anthropologie in einem nicht bestimmbar (überkomplexen) Zivilisationsprozeß leisten? Wodurch und wie wird menschliches Handeln im Kontext von Erziehung und Zivilisation bestimmbar?

2 Das vollständige Eigenschaftsinventar des Menschen. Zum Strukturschema der Anthropologie

Im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts wird die Struktur des Menschen dadurch neu bestimmt, daß die Handlungskontexte des Menschen in die gelehrte Gattung „Anthropologie“ integriert werden. Neben der Eigenschaftsklassifikation des Menschen als physisches und sittliches Wesen muß dessen Handlungsstruktur bzw. dessen Handlungsfelder in der Anthropologie ausgewiesen werden. Die Anthropologie wird erweitert durch die „praktische Philosophie“, die ihrerseits die sozialen Orte ihrer Handlungsfelder bezeichnet. Der Pädagoge PETER VILLAUME hat diesen Doppelbereich von Anthropologie und praktischer Philosophie in ein Schema der „Geschichte des Menschen“ gebracht (VILLAUME 1788):

- I. Die physische Anthropologie des Menschen
 - 1. Der Leib und seine Glieder
 - 2. Die Gestalt des Menschen
 - 3. Die Sinne des Menschen
 - 4. Die Bedürfnisse des Menschen (Essen/Trinken, Kleidung; Wohnung, Vergnügungen; Arbeit)
- II. Die Lebensalter des Menschen
 - 1. Säuglingsalter
 - 2. Kindheit
 - 3. Jünglingsalter
 - 4. „Männliches“ Alter
 - 5. „Hohes“ Alter
 - 6. Tod
- III. Die sittliche Anthropologie des Menschen: Seele/Verstand/Vernunft
 - 1. Verstandeskkräfte
 - 2. Wille

3. Gewöhnung
4. Leidenschaften
5. Geist/Seele in ihrem Verhältnis zum Körper
(Parallelismus von Geist und Körper)
- IV. Der Mensch im Kontext seiner gesellschaftlichen Bezugssysteme:
 1. Väterliche Gesellschaft
 2. Eheliche Gesellschaft
 3. Familie
 4. Herrschaftliche Gesellschaft
 5. „Haus“ (oikos)
 6. Bürgerliche Gesellschaft
 7. Staat/Politik (Recht, Polizei, Regierungsformen,
politische Organisationsformen)
 8. Gleichheit/Ungleichheit
 9. Stand/Klasse
 10. Der Mensch in den unterschiedlichen „Stadien“
der Menschheitsgeschichte

Wie aus diesem Gliederungsschema der Anthropologie ablesbar ist, handelt es sich bei den anthropologischen Wissensformen nicht ausschließlich um eine Analytik des physischen und sittlichen Menschen, sondern immer auch um eine Handlungslehre des Menschen im Kontext seiner gesellschaftskulturellen „Lagen“. Die Anthropologie kann als eine pädagogisch konzipierte Handlungslehre gefaßt werden, die den Doppelaspekt von „Körper“ (Anatomie, Organe, Gesundheit, Empfindungen, Geschicklichkeit) und Seele (Geist/Verstand, Kräfte des Willens) berücksichtigt. Die anthropologische „Ausstattung des Menschen“ wird selektiv bezogen auf dessen „Tugenden“ und Laster“. Die „Leidenschaften“ werden als Mittel der Selbsterhaltung des Menschen definiert. Im Sinne der „Pflichtenlehre“, der „*philosophia practica*“, wird die Anthropologie dreiteilig dargestellt: Pflichten gegen sich selbst, Pflichten gegen andere, Pflichten gegen Gott. Aus der „Pflichtenlehre gegen sich selbst“ wird die Individual-Ethik, aus der „Pflichtenlehre gegen andere“ wird die Gesellschaftslehre und aus der „Pflichtenlehre gegen Gott“ wird die Religionslehre abgeleitet. Damit integriert die Anthropologie Probleme und Gegenstandsbereiche der „*philosophia practica*“ bzw. des Naturrechts und der Gesellschaftslehre (BRÜCKNER 1977, S. 229 ff.).

Die Vergesellschaftungsstrukturen definieren sich nach Maßgabe des „ganzen Hauses“ (Eltern, Kinder, Verwandte, Gesinde) und der Vermögensumstände (arm/reich) sowie den Beziehungen zu nichtmenschlichen

Lebewesen (Tiere) bzw. „Realien“ (Sachenrecht). Das Eigenschaftsinventar des Menschen umfaßt die Merkmale seiner gesellschaftlichen Verpflichtungen. Im Unterschied zu den Systemtheorien der Ethik, des Naturrechts und der praktischen Philosophie kann die Anthropologie in narrativer Form als „moralische Erzählung“ dargeboten werden, in der sich die Leser in ihren jeweiligen gesellschaftlichen und privaten Funktionen wiedererkennen. Diese Schnittstelle zwischen älterer philosophischer und jüngerer anthropologischer Aufklärung ist gleichbedeutend mit der Zurückweisung einer Geistmetaphysik im Namen einer Anthropologie der Sinne, einschließlich eines individuell gesteuerten Moralkodex des Menschen. Die Eigenschaften des Menschen sind gestuft gemäß ihrer strukturellen bzw. situativen Handlungsrelevanz. Die Anthropologie berücksichtigt im Unterschied zur Biographie/Autobiographie aber keine räumlich/zeitlichen „Umstände“, diese werden in benachbarten Disziplinen wie der Geschichte (Menschheitsgeschichte) oder der Ethnologie (räumliche Verteilung der Kulturen auf der Erdoberfläche) präzisierend untersucht.

Die der Anthropologie am nächsten stehenden Wissenschaftsdisziplinen sind die Biologie (Mensch/Tier), die Psychologie (empirische und rationale Psychologie), die Physiognomik (Lehre von den natürlichen Körperzeichen des Menschen) und (gleichsam als künftige Wissenschaftsdisziplin) die Pädagogik, die sich mit den normativen und technischen Implikationen der „empirischen“ Anthropologie befaßt (KERSTING 1992, S. 115 ff.). Überschneidungen der Anthropologie mit den älteren Wissenschaftsdisziplinen der praktischen Philosophie, d.h. der Ethik und des Naturrechts (Naturzustandstheorie), wirken sich dahingehend aus, daß deren formale und inhaltliche Ausdifferenzierungen wiederum im Gliederungsprozeß der Anthropologie nachweisbar sind.

VILLAUME verfolgt in seiner für Kinder bestimmten Anthropologie zwei methodische Prinzipien: Er *beschreibt* die Strukturelemente des Menschen und *erzählt* die Handlungsmuster des Menschen. Diese deutliche Trennung zwischen Strukturbeschreibung und Narration zielt darauf ab, die Moralisierung der Rezipienten, nämlich der Kinder, durch die Vorstellung der menschlichen Vermögenslehre und deren Handlungspraxis zu erreichen. Die Narration informiert über jene Lebensweltlichkeit, auf die die feststehenden Eigenschaften des Menschen bezogen werden müssen. Der Mensch ist bestimmbar nach Maßgabe seines physischen und sittlichen Vermögens, dieses zeigt sich aber erst in der Praxis, also im konkreten Handlungszusammenhang, der nicht nur von der Struktur des Menschen abhängt, sondern von der Qualität des Außenfeldes der Handlung (Natur, Kultur). Die jüngere

Anthropologie setzt zwei Formen von Handlungen, nämlich des Innen- und Außenfeldes, in ein asymmetrisches Verhältnis: Beide müssen sich verändern, bevor sie handlungskompatibel werden. Das „unfertige Tier Mensch“ wird auf eine „unfertige“ Außennatur bezogen. Der Mensch vollzieht im Akt der Kulturbildung eine Selbst- und Fremdbearbeitung, die man als Interaktionsverhältnis wechselseitiger Formung deuten könnte. Für diesen dynamischen Prozeß der Kulturerzeugung im Spannungsfeld von Mensch, Natur und Kultur entfaltet der anthropologische Diskurs eine Vorgehensweise, die immer vom „Außen“ (Physis/Sinne) ausgeht und sodann zum „Innen“ (Sittlichkeit/Seele, Geist) vordringt. Dieses Verfahren kopiert die empirische Erkenntnistheorie, die die „tabula rasa“ zunächst mit Sinneseindrücken („sensations“) füllt, bevor sie deren „innere“ Verknüpfung („reflection“) vornimmt (RÖD 1984, S. 30 ff.). Die Tätigkeiten der Sinne und der Leidenschaften sind die Voraussetzung dafür, was aus der „Seele“ des Menschen wird. Insofern ist die Struktur des Erkennens in gleicher Weise genetisch wie die beobachtete Welt des Erkannten. Selbst die Natur ist ausschließlich in Form einer „Naturgeschichte“ zu deuten, deren komplexester Gegenstand, der Mensch, alle Bestimmungsmomente der Naturgeschichte in sich vereint, um diese in einer Kulturgeschichte der Menschheit zu übersteigen.

Zunächst ist die Eigenschaftsmenge des Menschen „unbestimmt“, weil dieser sich jedes Aufgaben- und Gegenstandsfeld anverwandeln kann, d.h. seine Eigenschaftsmenge und -qualität erst im konkreten Handlungsakt präzisiert. Unbestimmtheit und Variabilität sind die Voraussetzungen dafür, daß der Mensch eine universelle Handlungskompetenz ausbildet, die sich in örtlich und zeitlich fixierten Entwicklungsstadien konkretisiert. Die Aufklärungsanthropologie deutet diese kontextdeterminierte Eigenschaftsvielfalt des Menschen gleichwohl „anthropologisch“, d.h. die Welt der Kulturvielfalt wird so interpretiert, als sei sie das Ergebnis des menschlichen Eingriffs in die komplexe Außennatur, die gleichsam Reize aussendet, auf die der Mensch durch die Aktualisierung eines spezifischen „Vermögens“ antwortet. Eine Kultur bestimmt sich nach der Eigenschaftsmenge, die der Mensch in die Natur einträgt. Die Semiotik menschlicher Tätigkeiten spiegelt sowohl die Struktur der Außenwelt wie die Struktur des Menschen, beide werden genetisch aufeinander bezogen. Die Kulturgeschichte differenziert die Struktur des Menschen nach Ort und Zeit und weist nach, welche handlungsleitende Funktion die Milieukontexte auf den Menschen ausüben.

Diese Theorien einer kontextgebundenen Handlungsform des Menschen lösen eine Erkenntnisrevolution innerhalb der Aufklärung aus. Die „Meta-

physik“ der älteren Aufklärung wird ersetzt durch eine Kultivierungsgeschichte von Mensch und Natur (KRAUSS 1979, S. 120 ff.). Die Anthropologie wird zur „Geschichte des Menschen“, sie stellt die Veränderungsprozesse der strukturellen Handlungsbedingungen des Menschen dar. Im Prospekt der Menschheitsgeschichte wird der Gesamtprozeß des Austausches zwischen Mensch und Natur als „Culturgeschichte des Menschen“ (ADELUNG 1800) typologisierend zusammengefaßt.

3 Natur und Modifikation

1799 wird in Paris die „*Société des Observateurs de l'homme*“ gegründet, die erste anthropologisch-ethnologische Forschungsgemeinschaft in Europa (MORAVIA 1989, S. 64 ff.). Ehrenmitglied dieser Gesellschaft war der deutsche Erziehungsschriftsteller, Schulreformer und Verleger JOACHIM HEINRICH CAMPE (SCHMITT 1996). Dieser sammelte als Herausgeber der „Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“ (1785–1792) „Beobachtungen“ über den Menschen zum Zweck einer Erziehungslehre, die wiederum Theorie der Praxis des Menschen sein sollte. CAMPE ist ein Pionier der pädagogischen Anthropologie, um den sich Mitarbeiter sammeln, die im Zwischenfeld von Beobachtung und Experiment den Menschen unter dem Aspekt des Zusammenhangs von Körper, Seele, Natur und Gesellschaft analysieren (KERSTING 1992, S. 229 ff.). Insbesondere die körperliche Erziehung (einschließlich der Diätetik), die „moralische Behandlung“ von Kindern (Seelenerziehung), der Charakter des Menschen mit seinen affektiven und kognitiven Strukturen, die Verhaltensdispositive des Menschen werden in Beziehung gesetzt zu folgenden menschlichen Anlagen: Sinneskräfte, Verstand, Vernunft, Einbildungskraft, Gedächtnis, Witz, sittliches Gefühl (CAMPE 1785, S. XXXII f.). Der Mensch wird sodann ausgerichtet auf die Berufsfelder der „höhern, mittlern und untern Ständen“ (ebd., S. XLV). Jede Naturbestimmung des Menschen muß auf deren gesellschaftliche „Modifikation“ bezogen werden, wenn der „Mensch“ als „Bürger“ attribuiert werden soll. Die Erziehung modelliert das Verhältnis des Menschen nach Maßgabe seiner gesellschaftlich-beruflichen Funktionen, die ihrerseits die gesamte Bedürfnisstruktur des physisch-sittlichen Menschen befriedigen sollen. Der Gesellschaft als Inbegriff aller menschlichen Bedürfnisse korrespondiert ein anthropologisches Potential, dessen Spezialisierung sich nach den Normen einer arbeitsteiligen Berufsgesellschaft konditioniert.

In einer Mischung von epikuräischer Philosophie und LOCKESchem Sensualismus hatte CARL FRIEDRICH BAHRDT (GARBER/SCHMITT 1992, S. 127 ff.) die natürlichen Lenkung des Menschen durch „angenehme Empfindungen“ propagiert (BAHRDT 1785, S. 10). Antriebsmoment ist das „Vergnügen“, das durch Bewegung und Handlung ausgelöst wird. Durch die Amplifikation von „Körpergefühlen“ werden „Ideen mit Bewußtseyn“ hervorgebracht: „Thätigkeit, oder Leben im wahren Sinn, ist – Freude [...]“ (ebd., S. 14). Der Tätigkeitsbegriff wird angeschlossen an eine Ideenassoziationspsychologie, die alle Bewußtseinsformen in hierarchischer Sukzession beschreibt. BAHRDT unterscheidet „Körpergefühl“, „Halbkörpergefühl“ und das „Geistige“. Die jeweils niedrigere Entwicklungsstufe geht der jeweils nächsthöheren voraus. Kontinuierlich steigen die physischen Vermögenkräfte auf zu den geistigen „Ideen“. Diese Konstruktion des Menschen basiert auf LOCKES Unterscheidung zwischen „sensations“ und „reflections“. Der ganze Mensch übt folgende Tätigkeiten aus: „Vegetative Thätigkeiten. Animalische. Ideensammlung durch die Sinne. Reflexion über Handlungen. Kontemplation“ (ebd., S. 37). Der selbsttätige Mensch wird durch „Freude“ angestoßen zu „Wollen, Empfinden, Handeln“ (ebd., S. 51). Der „allgemeine Zweck“ der Erziehung wird von zwei Bezugspunkten normiert: der „Einrichtung der menschlichen Natur“ und den „allgemeinen Verhältnissen“ des Menschen „gegen die Gesellschaft“ (ebd., S. 63).

Erst im Zustand der Kultur spezialisiert sich die Eigenschaftsvielfalt des Menschen durch ihre „besondere Modifikation“, die sich ausrichtet nach den Zwecken einer „bestimmten Gesellschaft“ (ebd., S. 62). Nunmehr lassen sich die Normen des Verhaltens nicht mehr ausschließlich aus der Natur des Menschen ableiten, sondern werden aus den Zweckbestimmungen der gesellschaftlichen Nützlichkeit deduziert. Der Mensch vermag nicht mehr in Freiheit über seine Natur zu disponieren, er muß konkrete gesellschaftliche Aufgaben erfüllen, die vom Staat festgesetzt werden. Seine Berufsarbeiten sind nach „Art, Menge und Zeit“ (ebd., S. 63), nach Maßgabe der „Verschiedenheit der Stände“ geregelt (ebd., S. 71). Die lediglich körperliche Arbeit verrichtenden niederen Stände betreiben ausschließlich die „Versinnlichung des Menschen“ (ebd., S. 76), ohne daß sie dafür „Ideen“ entwickeln müßten. Der Mensch entfaltet seine Verhaltensdispositionen gemäß der Entwicklungsstufe der jeweiligen Gesellschaft. Im Zustand der „Horden“ aktualisiert er lediglich seine physischen Kräfte, während er in der Gesellschaft der „Kosmopoliten“ dazu gezwungen ist, das Gesamtinventar seiner physischen und geistigen Kräfte auszubilden, da nur so, gleichsam im Konkurrenzverbund mit der ganzen Menschheit, sein Überle-

ben gesichert werden kann (ebd., S. 115). Kurz, der Entwicklungsstatus der Handlungsfelder des Menschen entscheidet darüber, welche Anlagenmasse durch Erziehung entfaltet werden muß, damit die Selbstbehauptung von Individuen, Ständen und Nationen gewährleistet ist. Der „Weltbürger“ repräsentiert die Endstufe des vergesellschafteten Menschen. Nunmehr gibt es keinen „einseitigen Bürger“ mehr, da die Totalität der Menschheit identisch ist mit der Entfaltung aller menschlichen Kräfte (ebd., S. 119). Die Natur des Menschen hat alle Stadien ihrer Kultivierung durchlaufen, ihr Universalismus mediatisiert die Zwischenstufe der „Spezialbildung“ des Bürgers. Dennoch befürwortet BAHRDT die Einschränkung der menschlichen Vermögen zur Erreichung nützlicher Zwecke. Diese utilitaristische „Modifikation“ hebt sich aber dadurch auf, daß die Spezialisierung des Menschen im Endstadium der Geschichte umschlägt in den Kosmopolitismus. Damit wandelt sich die „Moral für den Bürgerstand“ (BAHRDT 1789) zu einer solchen des „Weltbürgers“. Das kosmopolitisch konstruierte Kulturprogressionsmodell BAHRDTS kompensiert die „Modifikation“ menschlicher Anlagen, wie sie durch den Arbeitsteilungsprozeß erzwungen wird. BAHRDT vertritt *keine Gleichgewichtskonstruktion* zwischen Spezial- und Allgemeinerziehung, weil er für seine Gegenwart eine Berufsständegesellschaft entwirft, deren Funktion nur durch eine Spezialerziehung des Bürgers gesichert werden kann.

Anders als BAHRDT, dessen „innere Ökonomie“-Theorie auf den „nützlichen Bürger“ abzielt, sucht JOHANN STUVE (SCHMITT 1982) einen Ausgleich zwischen individueller Vollkommenheit und gesellschaftlichen Anforderungen zu erreichen, obwohl er ebenfalls die „körperliche und geistige Natur“ auf deren Bestimmung für die Gesellschaft bezieht (STUVE 1785a, S. 233). STUVE untersucht, was der Mensch von „Natur ist, werden kann und werden soll“ (ebd., S. 236). Der Mensch differenziert sich aus nach Geschlecht, Alter, Stand, Erwerb und Vermögen, aus der Kombination dieser Fakten entsteht „Cultur“ (ebd., S. 245). Auf diese äußeren Faktoren ist der „innere Mensch“ mit Talent, Charakter, Glauben, Erfahrung und Kenntnissen zu beziehen. Durch die Kombination von Erfahrung, Erfindung und der Ausbildung von Ideen konstituiert sich das Wissen des Menschen. Dieser Prozeß der Wissenserzeugung kann im innerzivilisatorischen Status aber nicht mehr unmittelbar nach Maßgabe der Anthropologie, sondern er muß nach Maßgabe zivilisatorischer Vorgaben erfolgen (ebd., S. 249). Nur in Kombination von unmittelbarer Anschauung (sinnliche Erkenntnis) und zeichenvermittelter Anschauung (symbolische Erkenntnis) sind komplexe Erfahrungsfelder zu durchschauen. Die sokratische Lehrmethode verbindet

z.B. diese beiden Erkenntnisarten (ebd., S. 250). Jeder Lernprozeß beginnt mit dem Einfachen, dem Unmittelbaren und endet im „Künstlichen“ und Komplexen. STUVE fordert eine Wissenserzeugung auf „natürlichem Wege in der Entwicklung der Begriffe“ (ebd., S. 250 f.). Erster Gegenstand der menschlichen Erkenntnis ist der Mensch, sei es als Individuum, sei es als Kollektivum (Gesellschafts- und Menschheitsgeschichte) (ebd., S. 253).

Insbesondere das „*commercium mentis et corporis*“, d.h. der Zusammenhang von Geist und Körper, entscheidet über den Erfolg der „Entwicklung und Ausbildung seiner [sc. des Menschen] Kräfte“ (ebd., S. 255). Erst wenn die natürlich Proportion der individuellen Anlagen, Kräfte und Triebe gewährleistet ist, erst dann kann der Prozeß der Nützlichkeitsbildung (Erziehung für die Gesellschaft) erfolgreich einsetzen. Dabei soll eine einseitige Ausbildung als Folge der Spezialisierung in einem arbeitsteiligen Beschäftigungsprozeß möglichst vermieden werden. Die „Natur“ darf nicht durch die „Modifikation“ unzulässig eingeschränkt werden. STUVE reflektiert gleichwohl überaus unterschiedliche Ebenen und Faktoren der Modifikation (Klima, Ort, Lebensart, Beruf, Stand, Regierungsform etc.) und untersucht dann, welche körperlichen und geistigen Kräfte des Menschen durch diese Gegenstandsbereiche verändert werden. Differenzierung und Totalität der menschlichen Natur und der Außenbezüge müssen in einer Theorie reflektiert werden. So wie der Mensch ein Funktions Ganzes bleibt, wenn er seine Spezialanlagen ausbildet, so ist die Gegenstandswelt der Erfahrung ihrerseits ein Ganzes, das nach seinem Strukturgesetz erkannt werden muß, bevor es vom Menschen körperlich und gedanklich bearbeitet werden kann (ebd., S. 312).

In gleicher Weise sind Individualität und Gesellschaft als Entsprechungs- und nicht als Ausschließlichkeitsformen zu betrachten (ebd., S. 325). Nach Vorgabe der Ästhetik, d.h. der angemessenen Proportion von Einzelnem und Ganzen, ist dieses Verhältnis zu bestimmen. Die Modifikation ist die konkrete Bestimmung einer allgemeinen (menschlichen) Anlage. Anders als WILHELM VON HUMBOLDT vertritt STUVE aber eine *Erziehungskonzeption* und nicht eine Bildungstheorie, die von der Hypothese ausgeht, daß das *Allgemeine* (Ganze) *sich nur in individuellen Formen* (Individualität) *ausprägen* könne. „Erziehung und Ausbildung können nur das aus dem Menschen machen, was er zu werden von der Natur bestimmt ist, und wozu er Kraft und Fähigkeit hat“ (ebd., S. 341). Die Ausbildung basiert auf freier „Selbsttätigkeit“. In diesem Punkt differieren STUVE und CAMPE, wenn STUVE die Autonomie des Handlungssubjekts nachhaltig akzentuiert. STUVE fordert sogar, „jedes Kind nach seiner individuellen Beschaffenheit indivi-

duell zu behandeln“ (ebd., S. 365 f.), eine programmatische Forderung, die weit über die ROUSSEAUische Verhaltenstheorie des *Emile* hinausweist. Die gesellschaftliche Nützlichkeit darf nicht mit der individuellen Glückseligkeit kollidieren, ein Grundsatz, der philanthropische Anthropologiegrundsätze überschreitet in Richtung auf eine neuhumanistische Bildungstheorie, ohne die aufklärerische Forderung nach einem Gleichgewicht zwischen „Glück“ und „Nützlichkeit“ aufzugeben.

Von STUVE wird die Ablösung vom philosophischen Argumentationenparadigma mit dem Ziel einer Kombination von Anthropologie, Medizin, Psychologie postuliert, die ergänzt werden durch Geschichte, Literatur, Kunst sowie eine handlungsbeobachtende Position der Menschenbeschreibung (KERSTING 1992, S. 230). Zu Recht betont die neuere Forschung, daß STUVE den bewußtseinspsychologischen Ansatz CHRISTIAN WOLFFs verläßt, an dessen Stelle eine genetische Anthropologie tritt, die wiederum basiert auf der Empfindungslehre von Fühlen, Denken und Begehren (KERSTING 1992, S. 231; SCHMITT 1982, S. 11 ff.). Insofern ist die Fundamentalwissenschaft des „Menschen“, die Anthropologie, transformierbar in ein neues System verwandter Wissenschaften, die insgesamt den Prozeß der „anthropologischen Wende“ konstituieren. Die Pädagogik nimmt in diesem Neuformierungsprozeß des Wissens vom Menschen eine zentrale Position ein. Demgegenüber gibt es aber seit den frühen 80er Jahren ein zweites anthropologisches Paradigma, die liberale Zivilisationstheorie, die mit Nachdruck eine Abkehr von jeder pädagogischen Normierung des Menschen vollzieht.

4 Zwischenbetrachtung: „Philosophie des Lebens“, Organismus und biologischer Entwicklungsbegriff

Die „Lebens-Wissenschaft“ folgt „den Begriffen des gemeinen Menschenverstandes, die noch durch keine Systemabsichten und Hypothesen verkündigt und verstellt sind“ (FEDER 1792, S. 14). Am Beginn der neuen Lebensphilosophie der Spätaufklärung steht die Praxis und nicht eine begriffliche Systemtheorie, wie sie der ältere Rationalismus entworfen hatte. Das Verhältnis von erster und zweiter Natur des Menschen wird im Rekurs auf den Begriff des Lebens und des Organischen bestimmt (KONDYLIS 1986, S. 287 ff.). Über das Organismuskonzept wird der Begriff des Lebens unmittelbar angeschlossen an die Hypothesenbildung der zeitgenössischen Biologie, die den Erkenntnissen der älteren mechanischen Naturerklärung entge-

gengesetzt wird (BREIDBACH 1982). Im Rehabilitationsvorgang der Sinne wird die Leblosgkeit und „Seelenlosigkeit“ des Mechanischen kritisiert. KANT hatte diesen Paradigmenwechsel in seiner „Kritik der Urteilskraft“ (1790) schlüssig begründet (LÖW 1980, S. 76 ff.).

Die *Scheidelinie* zwischen Mechanismus- und Organismuskonzepten verläuft *nicht* zwischen Aufklärung (Mechanismus) und Romantik (Organismus), sondern bezeichnet eine *Spaltung innerhalb der Aufklärung selbst*. Die Kritik des mathematisch-physikalischen Erkenntnisideals erfolgt vom Standpunkt eines biologisch-physiologischen Deutungsparadigmas des Organischen (ROTHSCHUH 1968). Damit verändert sich zugleich das Bestimmungsfeld zwischen Natur und Mensch, die alte Geist-Körper-Antinomie wird im Begriff des Lebens einge ebnet bzw. beseitigt.

Im Lebensbegriff werden die Grenzen zwischen Materie und Seele fließend. BUFFON hatte von einer „matière productive“ gesprochen (KONDYLIS 1986, S. 247), andere Aufklärer sprechen von „belebter Materie“ und bezeichnen damit die Formen des Organischen. Die Fähigkeit der Materie, sich selbst zu reproduzieren, macht deren Lebenskraft aus. Zudem wird der Lebensprozeß geprägt durch die Selbsttätigkeit und die Bewegungsfähigkeit einer Substanz. Durch die Kombination unterschiedlicher Formen vollzieht sich die Entfaltung neuer Arten. Diese Neubildungsprozesse der Natur erfaßt die „Naturgeschichte“. Innerhalb der naturhistorischen Entwicklungstheorie ersetzt das Historisch-Psychologische das Intellektuell-Logische. Die Einführung des Vitalismus und des Kraftbegriffs in die Naturbetrachtung, die Annahme eines Bildungstriebes der belebten Natur („*nisus formativus*“), die Deutung der Materie als organische Substanz bzw. als „beseelte Materie“, die Veränderung und Neubildung von „Leben“ läßt sich deuten als Dynamisierung und Historisierung der Natur, die sich ihrerseits öffnet gegenüber der Menschheitsgeschichte, so daß diese zum Teil der Naturgeschichte werden kann. In dem Begriff des „Lebens“ lassen sich natürliche, dynamische, willensbezogene und kraftanalytische Kategorien ebenso integrieren wie spezifische Interpretationsmuster des Menschen. Der Sieg der epigenetischen über die präformistische Theorie (TOELLNER 1966, S. 611 ff.) in der zeitgenössischen Biologie führt zu einem entwicklungsgeschichtlichen Denken, das auch den Begriff der Menschheitsgeschichte methodisch neu fundiert.

Im Zentrum der „Philosophie des Lebens“ steht die Vitalismustheorie (TOELLNER 1977, S. 61 ff.). Die Natur wird nach Auffassung der Vitalisten von aktiven Urkräften bestimmt, die untereinander durch sympathetische Beziehungen verbunden sind. Nicht der Geist wirkt, wie die Animisten

behaupten, direkt auf den Körper ein, sondern die Natur selbst ist das vermittelnde Prinzip zwischen Geist und Materie. Deswegen wird die Natur als „beseelte Natur“ bezeichnet. Im Gegensatz zum Atomismus, der die Natur aus der Kombination kleinster unteilbarer Einheiten definiert, geht die Konzeption der „belebten Natur“ davon aus, daß die Natur und ihre Teile immer in komplexen Konstellationen existieren (REILL 1994, S. 50–52). Löst man die Einzelelemente aus diesen Relationen heraus, dann lassen sich keine Aussagen über die Qualität der Materie machen. Bewußt wird eine strikte Abgrenzung zwischen Mensch und Natur vermieden, weil innerhalb der Natur eine stufenlose Stufung (*scala naturae*) nachweisbar ist, an deren Ende der Mensch steht. Der Lebensbegriff ist gebunden an die Qualität der lebendigen Materie, sich selbst reproduzieren zu können. Diese Zeugungsfähigkeit der Materie ist Teil ihrer aktiven Kraft („*vis activa*“), durch die die *Selbsttätigkeit und die autonome Bewegungsfähigkeit* der organischen Substanz *als Voraussetzung für deren Selbsterhaltung* garantiert ist. Diese Urkraft sorgt für eine zielgerichtete qualitative Veränderung der Substanz. Insofern hat auch die Materie, die sich gemäß ihrer organischen Struktur und der auf sie einwirkenden Millieudeterminanten entfaltet, eine „Geschichte“, d.h. eine Genesis ihrer Veränderung. Im Unterschied zu der auf homologe Formen abzielenden mathematischen Naturbetrachtung kann das organische Prinzip diskontinuierliche Entwicklungsprozesse der „lebendigen Materie“ erklären (PASLACK 1991). Der Beobachter qualitativer Veränderungen muß seine Beobachtungen „in der Zeit“ vollziehen, d.h. unterschiedliche Stadien der Entwicklung observieren, bevor er zur Gegenstandsklassifikation vordringt. Oft sind die Erkenntnisergebnisse nur über Analogieschlüsse, über Vermutungen und über Funktionsdiagnosen zu erreichen, denen lediglich eine transitorische Aussagegültigkeit zukommt. Da das Experiment, also die bewußte Gegenstandsveränderung zum Zweck der Analyse, durch das Prinzip der Beobachtung abgelöst wird, die auf die Integrität des zu erkennenden Gegenstandes abzielt, ist die Erkenntnisgewißheit von biologischen Beobachtungsmethoden geringer als die Erkenntnisgewißheit von physikalisch-mathematischen Erklärungsmodellen. Da der Gegenstand der Beobachtung des Lebendigen komplex ist, muß diesem eine komplexe, nämlich „historische“ Beobachtungsform entsprechen.

5 Selbstorganisation und Antipädagogik

Die pädagogische Anthropologie der Spätaufklärung untersucht das Inventar der menschlichen Eigenschaften nach Maßgabe äußerer Zwecke wie Selbsterhaltung, Produktivität und gesellschaftlich vermittelter Glückseligkeit. Das „Vermögen“ des Menschen muß durch äußere Anreize bzw. durch Außeneingriffe so gesteuert werden, daß der konkrete Zweck erreicht wird. Insbesondere die Philanthropen haben frühzeitig mögliche Konflikte zwischen (individueller) Vollkommenheit und (gesellschaftlicher) Brauchbarkeit reflektiert (BLANKERTZ 1965).

ROUSSEAU hatte in seinem *Emile* die Natur des Menschen als asymmetrisch hinsichtlich ihres Umweltbezugs konstruiert. Erst durch Erfahrung und Entwicklung kann der Mensch mit der ihn umgebenden Natur umgehen, er verändert sich in diesem Prozeß, indem er Fähigkeiten durch praktisches Handeln erwirbt (MÜLLER 1997, S. 233 ff.) Dieser Prozeß ist erzieherisch nur dann zu verwirklichen, wenn die Bewältigung der Außenreize der Verarbeitungsfähigkeit des zu erziehenden Subjekts entspricht. Einbildungskraft, d.h. jede Form von Vorstellung und Wunsch, die diesen praktischen Prozeß der Bewältigung übersteigt, muß aus dem Erziehungsprozeß ausgeschlossen werden. ROUSSEAU polemisiert gegen die Vorstellung, das Kind sei ein Automat, der funktioniere wie ein Mechanismus. Dann wäre jede qualitative Veränderbarkeit, d.h. jede Lernfähigkeit unmöglich. Es kommt darauf an, den Prozeß der Außenbewältigung durch Erfahrungskontrolle so zu dosieren, daß eine Kontinuität von Lernschritten mit paralleler Vermögensentfaltung des Zöglings erreicht wird. Diese Funktion der Erfahrungszumessung übernimmt der Erzieher. ROUSSEAUS Erziehungstheorie folgt der biologischen Irritabilitätstheorie, die davon ausgeht, daß eine Struktur, die von Außen gereizt und aktiviert wird, sich qualitativ verändert. ROUSSEAU beansprucht eine vom Erzieher durchgeführte Kontrolle dieses Vorgangs, der nach Maßgabe der anthropologischen Hierarchie – zunächst muß der Körper, dann die Seele ausgebildet werden – pädagogisch organisiert werden soll. ROUSSEAU „Entdeckung“ des Körpers zum Zweck der physischen Erziehung folgt dem Vorbild der „philosophischen Ärzte“. ROUSSEAU normiert den Naturbegriff, indem er eine Sukzession der Erziehungsprozesse gemäß der Natur des Menschen proklamiert, die gleichsam lückenlos sein soll. Damit werden „Sprünge“ innerhalb der erfahrungsabhängigen Entwicklung des Kindes vermieden. Diese Position, die auch von der philanthropischen Erziehungslehre geteilt wird, wird von den spätaufklärerischen „organologischen“ Zivilisationstheoretikern kritisiert. Die implizite Norm

der menschlichen Natur, die ROUSSEAU durch erzieherische Außenleitung verwirklichen will, weicht einem offenen Prinzip der Ausbildung des Menschen in einem *ungeplanten Verlauf der Zivilisationsgeschichte*.

Erstmals hatte ADAM FERGUSON 1767 das naturhistorische Entwicklungsmodell auf die Menschheitsgeschichte übertragen und damit eine „historische Soziologie“ geschaffen, die von der Urgeschichte bis zur Gegenwart reicht und durch Gesellschaftsorganisationsstufen („stages“) gegliedert wird (FERGUSON 1767). Die Natur des Menschen modifiziert sich gemäß des jeweils erreichten Zivilisationsstatus, insofern kann der Mensch über seine Natur nur bedingt verfügen. Vielmehr läßt jede Entwicklungsstufe der Menschheit für das Individuum nur eine Akkomodation an die „Normallage“ des Lebens zu. Die Wirkung der zivilisatorischen Makrostruktur auf den Mikrokosmos der Individuen wird durch ein *Zufallsprinzip* bestimmt, das jede Ordnung zu einer transitorischen Zwischenlage macht, die jederzeit wieder in ein Chaos umschlagen kann. Weder die Anzahl der beteiligten Elemente, noch deren Bewegungsziel ist vor aller Erfahrung bestimmbar. Harmonische Ruhelagen, die allererst die „Ordnung“ des vorausgegangenen Strukturierungsprozesses zu bestimmen erlauben, sind die Ausnahme innerhalb der Geschichte.

Zunächst scheint die Zivilisationstheorie eine Variante der ethnologisch-geographischen Kulturtheorie zu sein, die Kulturindividualität aus Raumdeterminanten ableitet: „Jedes Land hat seine Eigenheiten, welche auf die Geisteskräfte und auf die Organisation der Einwohner zurückwirken. Aus diesen sehr verschiedenen Individualitäten, wenn wir sie vergleichen und das Allgemeine vom Lokalen absondern, entwickeln wir uns den richtigen Begriff der Menschheit.“ (FORSTER 1963, S. 286) Der Mensch bildet zunächst eigenschaftsmäßig seine Umwelt ab, er verfügt in der Frühgeschichte seiner Entwicklung nicht über eine aktive Gestaltungskompetenz der Außenwelt, erst im Verlauf der Akkumulation von Erfahrung vermag er eine Kulturidentität auszubilden, die ihn zur Teilautonomie gegenüber der Außennatur ermächtigt. Dieser Prozeß ist abhängig von den jeweiligen Natur- und Kulturkontexten. „Das Lokale, Spezielle, Eigenthümliche mußte im allgemeinen verschwinden, wenn die Vorurteile der Einseitigkeit besiegt werden sollten.“ (FORSTER o.J. (a), S. 278) Der epigenetisch argumentierende Menschenbeobachter verfolgt den Weg der Perfektibilität, der beginnt mit der physischen Anthropologie und endet in der sittlichen Anthropologie. Der Prozeß des Gattungsfortschritts wird begleitet vom Antagonismus individueller Interessen, durch den sich die exzentrischen Eigenschaften des Menschen herausbilden. Aus deren Kommunikation geht die Perfektibilität

der Menschheit hervor. Differenz in individuellen Formen ist die Bedingung dafür, daß sich intersubjektive Kultur entfalten kann. In der Spätaufklärung wird das atomistische Modell widerstreitender Kräfte auf den Antagonismus der Individuen übertragen, aus diesem Antagonismus konstituiert sich der Fortschritt der Menschheitsgeschichte.

„Die Natur meint es besser mit dem Menschen, als er es mit sich selbst meint. Er legt es auf Ruhe an, sie aber reißt ihn in den Strudel des Lebens hinein und überhäuft ihn mit Ungemach aller Art; er liebt das Leben und sie setzt es alle Augenblicke der Gefahr des Unterganges aus; er strebt nach bloßem Genuß und sie zwingt ihn zur Tätigkeit. Der Mensch liegt also mit der Natur in einem steten Streite und kann sich nie mit ihr aussöhnen. [...] Durch Unruhe geht für ihn der Weg zur Mündigkeit und durch Schmerzen zur Freiheit. Diese beiden arbeiten ihn aus seiner Rohigkeit heraus und vervollkommen ihn, selbst wider seinen Willen.“ (BERGK 1802, S. V f.)

Die Spätaufklärung entwirft eine Kulturkonzeption des Menschen als ungeselliges, durch Naturzwang geselliges Wesen (GARBER 1992, S. 243 ff.). Die Autonomie des Individuums wird in doppelter Weise eingeschränkt: durch das „Verhältnis“ der „Anlagen und Kräfte“ des Menschen zu „den ihn umgebenden Dingen“ (äußerer Natur) und zu „seines Gleichen“, also zu anderen Menschen. Das Verhältnis von Anlagen und Außennatur wird ebenso wie das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft antagonistisch konstruiert: Die vorhandene anthropologische Ausstattung des Menschen muß fortwährend erweitert werden, indem sie sich nach außen hin entwirft, um sich selbsterhaltend bewahren zu können. Der Entwicklungsgedanke ist die Leitlinie dieser Anthropologie, die subjektive Befindlichkeiten des Individuums fortwährend in Frage stellt durch den Zwang, die eigene Natur so zu entfalten, daß sie mit den Außenanforderungen zur Deckung gebracht wird. Am Beginn dieser Entwicklungssequenz steht der Trieb – am Ende Freiheit und Vernunft; das Zwischenfeld ist ausgefüllt mit dem Imperativ der Selbstüberwindung. Reflexion auf die Eigenbefindlichkeit ist nach dieser Theorie ein Überschuß, der nur hemmend auf die menschliche Entwicklung zurückschlagen würde. Das Notwendige mediatisiert das Psychische – das Innere, das vielleicht eine Scheinautonomie des Subjekts vorspiegeln könnte, ist niemals realisierbar, denn die Gefahr des Untergangs erzwingt Tätigkeit und nicht Selbstreflexion des Menschen. Das Bildungskonzept wird durch eine Zivilisationstheorie ersetzt. Die Unterordnung des Individuums unter eine Naturgeschichte des Menschen führt zur Ausscheidung aller psychologischen Theoreme. BERGK kennt wie KANT oder HERDER keine Autonomie der Kindheitsphase, die kritisch gegen eine Zivilisationsgegenwart in Stellung gebracht wird. Der Mensch lebt gleichsam immer im eisernen und

nicht im goldenen Zeitalter. Dem Menschen droht die Vernichtung im Ungefahr der Naturgeschichte. Eine Selbstbestimmung der Zwecke des Lebens durch Einsicht und Erkenntnis findet nicht statt. Der Mensch entfaltet seine Biographie gleichsam ohne Innenseite, weil Reflexion nicht in das Programm der Selbstbehauptung aufgenommen wird.

Gleichwohl: Unter extremsten Bedingungen vermag der Mensch mit seiner plastischen Natur ein Maximum an Bildungsfähigkeit zu realisieren. Die Elemente dieser Bildung können *nicht durch Planung* in eine sukzessive Ordnung gebracht werden. Insofern ist die Kulturgenese des Menschen und der Menschheit *nicht steuerbar*, weil die Elemente nicht durch eine anthropologiekonforme Selektion frei verfügbar sind. Im Rekurs auf den Grundsatz der organischen Biologie, daß die Natur einen unendlichen Überschuß an sterblichen Individuen produziert, damit die jeweilige Gattung überlebt, wird in der Zivilisation dieses Gesetz der Konstanz der Gattung bei gleichzeitiger Krisenverschärfung des Individuellen so gedeutet, als handle es sich um ein Naturgesetz der Kulturbildung. Es verbietet sich, einen normativen Kanon anthropologisch begründeter Erziehungsgrundsätze zu formulieren, der durch eine vom Erzieher geordnete Außenwelt im Einklang mit der Anthropologie des Individuums hergestellt wird. Vielmehr findet Erziehung durch das „Leben“ im Kontext einer überkomplexen „Welt“ statt. Die Totalität der Zivilisation bestimmt die Handlungsmöglichkeiten des Individuums. Insofern ist die chaotische Genese der Menschheitsgeschichte kein Legitimationsgrund für die Hypothese einer freien Verfügung der Individuen über ihre Kräfte. Vielmehr bestimmt das Ganze der Kultur die Lebensform der von ihr abhängigen Individuen. Der Naturforscher und Ethnologe GEORG FORSTER hat diese liberale Zivilisationstheorie in Deutschland am eindringlichsten vertreten.

6 Natur – Antagonismus – Zivilisation

Die von der epikuräischen Naturphilosophie vertretene Theorie der Bewegung der Atome wird in der frühliberalen Zivilisationstheorie auf die Geschichte der Menschheit übertragen. Bewegung ist identisch mit Veränderung und qualitativem Zuwachs, sofern eine organische Substanz sich in Reaktion auf gegenläufige Bestrebungen „exzentrisch“ ausgebildet hat. Deswegen sind Krieg und Antagonismus die Voraussetzung für die Entstehung von Kultur (GARBER 1997, S. 13 ff.):

„Die ersten Kriege, selbst der Wilden, enthalten einen Keim der Kultur; indem der Eroberer seines Sieges genießt, vermehren sich seine Bedürfnisse. Luxus, Kunst und Wissenschaft, die Kinder Einer Geburt, vermählen sich miteinander und bringen eine neue Brut – Ungeheuer und Genien – zur Welt.“ (FORSTER o.J. (b), S. 111)

Der Geschichtsverlauf kann nicht gelesen werden wie ein steuerbarer Selektionsprozeß des Menschen bzw. von dessen Anlagen. Das Gegeneinander, d.h. die Bewegung selbst, schafft distinktive Formen, sie schafft Kultur im gewaltsamen Austausch der Eigenschaften der beteiligten Individuen.

Diese „Circulation“ der durch Wettstreit amplifizierte Bedürfnisse und Leidenschaften des Menschen gehorcht nicht ethischen Kategorien wie „gut“ und „böse“:

„Auf jeder Stufe der Kultur, welche das Menschengeschlecht erreicht hat oder noch ersteigen kann, sind Bedürfnisse und Leidenschaften die Triebfedern aller erhaltenden aber auch aller zerstörenden Tätigkeit. Verschiedene Grade der Erkenntniß ändern nur die Intension und äußere Form derselben, aber das Gute und Große wird überall nur durch sein Gegenheil offenbar.“ (Ebd., S. 112)

Die „Unbestimmtheit“ der Eigenschaften des Menschen ist die Voraussetzung für dessen Entwicklung. Je weniger determiniert die Anlagen von belebten Wesens sind, desto größer ist deren Amplifikationspotenz ihrer „Vermögen“. Im Bezeichnungssystem der Biologie ist die „lebendige Kraft“ jenes Element, das die Intensität des Entwicklungsvorgangs steuert. Die Leidenschaften, die durch „Gegenwirkung“ gesteigerte „Empfindung“, lösen, gemäß der Irritabilitätstheorie, individuelle Entwicklung aus:

„[...] alle sittliche sowohl als ästhetische Vollkommenheit gründet sich auf dem innern, unbestimmbaren Reichtum, womit ein jedes Individuum, unabhängig von Erfahrung, Entwicklung und äußerer Kunde, von der Natur ausgestattet ward. Dieses Unbestimmbare des Wirkenden in uns, diese unbedingte Intension der Grundkräfte und Triebe ist der eigentliche Spielraum der Begeisterung, worin Schönheit, Grazie und Reiz, Freude, Wehmut und Liebe sich subjektivisch verschieden äußern, weil doch zu einer jeden Empfindung eine lebendige Gegenwirkung des Subjekts gehört, deren inneres Kraftmaß und deren spezielle Beschaffenheit sich weder bestimmen noch beschreiben läßt.“ (FORSTER o.J. (a), S. 283)

Unbestimmtheit, Spontanität, Plastizität, Intensität, Ausweitung und Erweiterung, diese Eigenschaftspotentiale lassen sich nur in einem chaotischen Bezugsfeld entfalten, das in seiner Totalität für die Handelnden unüberschaubar ist. Nicht das Individuum ist der Zielpunkt dieses dynamischen Entwicklungskonzepts anthropologischer Eigenschaften, sondern dessen Totalität, d.h. die Kultur bzw. die Zivilisation, die ihrerseits zurückwirken

auf die unter ihren Bedingungen handelnden Individuen. Der Einzelne entfaltet eine je eigene Differenz, die „Excentrizität“, diese führt über den Kommunikationsprozeß zur „Cultur“, d.h. zur Ausbildung der Kräfte aller am Kommunikationsprozeß beteiligten Individuen.

Während die Pädagogik der Spätaufklärung die Harmonie der Kräfte der Individuen als Ziel der Erziehung proklamiert und die Einschränkung dieses Gleichgewichts als notwendigen Verlust gesellschaftlicher Modifikation deutet, favorisiert die dynamische Geschichtstheorie des Frühliberalismus die Disproportion der Einzelnen als Bedingung für die Kräftesteigerung des Ganzen:

„Wo die Spontaneität der Handlungen wegfällt, verliert man auch die Übung der Verstandeskräfte; nur im Streit entgegengesetzter Begierden und Vorstellungsarten offenbart sich die Vernunft in ihrer erhabenen Größe; [...] Excentrizität ist daher eine Bedingung, ohne welche sich der höchste Punkt der Ausbildung gewisser Anlagen nicht erreichen läßt; ein allgemein vertheiltes Gleichgewicht der Kräfte hingegen bleibt überall in den Schranken der Mittelmäßigkeit. Eine Verfassung des gesamten Menschengeschlechts also, die uns von dem Joche der Leidenschaften und mit demselben von der Willkür des Stärkeren auf immer befreite, indem sie Allen dasselbe Vernunftgesetz zur höchsten Richtschnur machte, würde wahrscheinlich den Zweck der allgemeinen sittlichen Vervollkommenung dennoch ebenso weit verfehlen, wie eine Universalmonarchie. Was hülfe es uns, daß wir Freiheit hätten, unsere Geistesfähigkeiten zu entwickeln, wenn uns plötzlich der Antrieb zu dieser Entwicklung fehlte?“ (FORSTER o.J. (c), S. 522 f.)

Bewegung ist Kommunikation von Differentem in Gestalt von Krieg und Wettstreit. Die Natur fordert „Entwicklung der Kräfte, [...] Handlung, Bewegung, Thätigkeit“ (FORSTER o.J. (b), S. 207). Im Gesamthaushalt des plastischen Menschen findet Dynamik statt in Form von Selektion, Unterdrückung bzw. Ausweitung von natürlichen Eigenschaften. Diese können nicht in ihrer Gesamtheit erhalten, sondern nur als einzelne auf Kosten anderer ausgeweitet werden:

„So wie jedes Wachstum Zerstörung voraussetzt und sich wieder in Zerstörung endigt, so ist auch die Entwicklung einer Anlage Unterdrückung einer andern. In einer Welt, wo die größte Mannichfaltigkeit der Gestalten nur durch das Vermögen einander zu verdrängen, bewirkt wird, hieße es in der That die einzige Bedingung ihres Daseyns aufheben, wenn man diesen immerwährenden Krieg und diese anscheinende Unordnung abgestellt wissen wollte.“ (Ebd., S. 108)

Die Prozesse des Lebens werden in kontingenten Handlungsfeldern vorgenommen. Die Beteiligten an diesem Spiel wissen weder, wie dieser Prozeß strukturiert ist, noch welche Rolle sie selbst in ihm einnehmen werden. Erst

wenn die Strukturierung des Handlungsfeldes abgeschlossen ist, wird erkennbar, welche Faktoren auf das Ergebnis eingewirkt haben. In dieser offenen Handlungstheorie nimmt die Geschichte jene Funktion ein, die die spätaufklärerische Pädagogik für die Entfaltung des Einzelnen für sich beansprucht hatte.

Die Definition des Menschen als Mängelwesen impliziert die Notwendigkeit für das Individuum, sich zu verändern, um sich die Außennatur verfügbar zu machen. Dieser asymmetrische Prozeß des Austausches von Mensch und Natur deutet die frühliberale Zivilisationstheorie als Notwendigkeit einer „offenen Anthropologie“ im Bezug auf eine „offene Geschichte“. Der Mensch entfaltet sich im natur- und kulturbezogenen Feld, dieses ist so komplex, daß der „plastische“ Mensch gleichsam „blind“ seine Handlungsmuster entwickeln muß. Nur durch eine „exzentrische“ Individualisierung vermag er seine Talente ins kosmische Angebotsfeld einzubringen. Gerade der Außendruck der Gesellschaft mit ihren Konkurrenzmechanismen führt zu einer optimalen Kräfteentfaltung ihrer Mitglieder. Die Handlungspraxis des vergesellschafteten Menschen bedarf keiner Lenkung von Staat und Erziehung, der Praxisprozeß wird als selbstrefentieller Lernprozeß interpretiert.

Mit der Negation einer planbaren Ursachen-Wirkungshypothese verliert die Steuerung des Menschen, sei es unter dem Gesichtspunkt der Moral, sei es unter dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit oder gar der Perfektibilität ihre Begründbarkeit. Hier treten Pädagogik und liberale Zivilisationstheorie in ein Ausschließungsverhältnis. Die Absage an eine experimentell gesteuerte Anthropologie erfolgt durch die Verabsolutierung der Wirkungsformen der Geschichte. Da diese nicht als linearer Entwicklungsprozeß von Zivilisation zu lesen ist, da insbesondere der Anteil der Einzelnen an der Strukturbildung des Ganzen im Ablaufprozeß selbst von den Einzelnen nicht überschaubar ist, kann eine Diagnose von Strukturbildungen erst ex post vorgenommen werden. Aus der Anthropologie und ihrer geschichtlichen Dynamisierung lassen sich keine normativen Zielformen ableiten, die einen pädagogischen Steuerungsbedarf des Menschen rechtfertigen könnten. Die „Naturgeschichte des Menschen“ negiert *politisch* den Absolutismus, *anthropologisch* die Pädagogik. Die „Gesellschaft“ mit ihren zivilisationsgeschichtlich gewachsenen Strukturen nimmt jene Stelle ein, die der Pädagoge dem Erzieher zumißt.

Quellen und Literatur

Quellen

- Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Hrsg. v. JOACHIM HEINRICH CAMPE, Teil 1–16, Hamburg usw. 1785–1792 (Neudruck: Vaduz 1979).
- ADELUNG, CHR.: Versuch einer Geschichte der Cultur des menschlichen Geschlechts. Leipzig 1800.
- BAHRDT, C.F.: Über den Zweck der Erziehung. In: Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens. Bd. 1, 1785, S. 3–232.
- DERS.: Handbuch der Moral für den Bürgerstand. Tübingen 1789.
- BERGK, J.A.: Die Kunst zu Denken. Ein Seitenstück zur Kunst, Bücher zu lesen. Leipzig 1802.
- CAMPE, J.H.: Vorrede, welche zugleich den Plan des Werks enthält. In: Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens 1785. Bd. 1, S. III–LXXXIV.
- FEDER, J.G.H.: Über das moralische Gefühl. Kopenhagen/Leipzig 1792.
- FERGUSON, A.: Versuch über die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft. (1767) Hrsg. u. eingel. v. Z. BATSCHA u. H. MEDICK. Übers. v. H. MEDICK. Frankfurt a.M. 1988.
- FORSTER, G.: Vorrede. Zu: Sakontala. In: Georg Forsters Werke, sämtliche Schriften, Tagebücher, Briefe. Hrsg. v. d. Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Bd. 7, Berlin 1963, S. 278–287.
- DERS.: Über lokale und allgemeine Bildung. In: DERS.: Werke in Vier Bänden. Hrsg. v. G. STEINER. Bd. 3, Leipzig o.J., S. 273–286 (a).
- DERS.: Cook der Entdecker. In: DERS.: Werke in Vier Bänden. Bd. 2, Leipzig o.J., S. 103–224 (b).
- DERS.: Ansichten vom Niederrhein. In: DERS.: Werke in Vier Bänden. Bd. 2, Leipzig o.J., S. 367–869 (c).
- STUVE, J.: Allgemeine Grundsätze der Erziehung, hergeleitet aus einer richtigen Kenntnis des Menschen in Rücksicht auf seine Bestimmung, seine körperliche und geistige Natur und deren innigste Verbindung, seine Fähigkeit zur Glückseeligkeit und seine Bestimmung für die Gesellschaft. In: Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens. Bd. 1, 1785, S. 233–382 (a).
- DERS.: Allgemeine Grundsätze der körperlichen Erziehung. In: Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens. Bd. 1, 1785, S. 383–462 (b).

VILLAUME, P.: Die Geschichte des Menschen. Leipzig 1788. Nachdruck: Vaduz 1985.

Literatur

BACHMANN-MEDICK, D.: Die ästhetische Ordnung des Handelns. Moralphilosophie und Ästhetik in der Popularphilosophie des 18. Jahrhunderts. Stuttgart 1989.

BLANKERTZ, H.: Bildung und Brauchbarkeit. Braunschweig 1965.

BREITBACH, O.: Das Organische in Hegels Denken. Studie zur Naturphilosophie und Biologie um 1800. Würzburg 1982.

BRÜCKNER, J.: Staatswissenschaften, Kameralismus und Naturrecht. Ein Beitrag zur Geschichte der Politischen Wissenschaft im Deutschland des späten 17. und frühen 18. Jahrhunderts. München 1976.

ENGFER, H. J.: Empirismus versus Rationalismus? Kritik eines philosophiegeschichtlichen Schemas. Paderborn usw. 1996.

GARBER, J.: Liberaler und demokratischer Republikanismus. Kants Metaphysik der Sitten und ihre radikaldemokratische Kritik durch J.A. Bergk. In: DERS.: Spätabolutismus und bürgerliche Gesellschaft. Studien zur deutschen Staats- und Gesellschaftstheorie im Übergang zur Moderne. Frankfurt a.M. 1992, S. 243–281.

DERS.: Die „Schere im Kopf des Autors“. Anthropomorphe Bewußtseinsgrenzen von Erfahrung (Georg Forster). In: BAUER, M./RAHN, TH. (Hrsg.): Die Grenze. Begriff und Inszenierung. Berlin 1997, S. 13–36.

DERS.: Selbstreferenz und Objektivität: Organisationsmodelle von Menschheits- und Weltgeschichte in der deutschen Spätaufklärung. In: BÖDEKER, H.E. u.a. (Hrsg.): Wissenschaft als kulturelle Praxis, 1750–1900. Göttingen 1999, S. 137–185.

GARBER, J./SCHMITT, H.: Affektkontrolle und Sozialdisziplinierung: Protestantische Wirtschaftsethik und Philanthropismus bei Carl Friedrich Bahrdt. In: SAUDER, G./WEIß, CHR. (Hrsg.): Carl Friedrich Bahrdt (1740–1792). St. Ingbert 1992, S. 127–156.

HARDTWIG, W.: Geschichtskultur und Wissenschaft. München 1990.

KERSTING, CHR.: Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim 1992.

KOSELLECK, R.: Begriffsgeschichte und Sozialgeschichte. In: DERS.: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt a.M. 1989, S. 107–129.

- KONDYLIS, P.: Die Aufklärung im Rahmen des neuzeitlichen Rationalismus. München 1986.
- KRAUSS, W.: Zur Anthropologie des 18. Jahrhunderts. Die Frühgeschichte der Menschheit im Blickpunkt der Aufklärung. München/Wien 1979.
- LINDEN, M.: Untersuchungen zum Anthropologiebegriff des 18. Jahrhunderts. Bern/Frankfurt a.M. 1976.
- LÖW, R.: Philosophie des Lebendigen. Der Begriff des Organischen bei Kant, sein Grund und seine Aktualität. Frankfurt a. M. 1980.
- MENDE, E.: Die Entwicklungsgeschichte der Faktoren Irritabilität und Sensibilität und deren Einfluß auf Schellings Prinzip als Ursache des Lebens. In: *Philosophia Naturalis* 17 (1979), S. 327–348.
- MORAVIA, S.: Beobachtende Vernunft. Philosophie und Anthropologie in der Aufklärung. Frankfurt a.M. 1989.
- MÜLLER, L.: Die kranke Seele und das Licht der Erkenntnis. Karl Philipp Moritz' Anton Reiser. Frankfurt a.M. 1987.
- MÜLLER, R.: Anthropologie und Geschichte. Rousseaus frühe Schriften und die antike Tradition. Berlin 1997.
- PASLACK, R.: Urgeschichte der Selbstorganisation. Zur Archäologie eines wissenschaftlichen Paradigmas. Braunschweig 1991.
- REILL, P.H.: Die Historisierung von Natur und Mensch. Der Zusammenhang von Naturwissenschaften und historischem Denken im Entstehungsprozeß der modernen Naturwissenschaften. In: KÜTTLER, W./RÜSEN, J./SCHULIN, E. (Hrsg.): *Geschichtsdiskurs*. Bd. 2: Anfänge modernen historischen Denkens. Frankfurt a.M. 1994, S. 48–61.
- RÖD, W.: Die Philosophie der Neuzeit. 2: Von Newton bis Rousseau. München 1984.
- ROTHSCHUH, K.E.: Physiologie. Der Wandel ihrer Konzepte. Probleme und Methoden vom 16. bis 19. Jahrhundert (*Orbis Academicus* II, 15). München 1968.
- SCHINGS, H.J. (Hrsg.): Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert. (DFG-Symposium) Stuttgart/Weimar 1994.
- SCHMITT, H.: Johann Stuve (1752–1793): Ein philanthropischer Aufklärer auf dem Wege zur bürgerlichen Gesellschaft. In: STUVE, J.: *Kleine Schriften gemeinnützigen Inhalts*. Bd. 1: 1794. Nachdruck: Vaduz 1982, S. XI–XVIII.
- DERS.: Politische Reaktionen auf die Französische Revolution in der philanthropischen Erziehungsbewegung. In: HERRMANN, U./OELKERS, J. (Hrsg.): *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne*. Aufklä-

- rung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim/Basel 1990, S. 163–184.
- DERS. (Hrsg.): Visionäre Lebensklugheit: Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746–1818). (Ausstellungskataloge der Herzog August Bibliothek Nr. 74) Wiesbaden 1996.
- TOELLNER, R.: Evolution und Epigenesis. Ein Beitrag zur Geistesgeschichte der Entwicklungsphysiologie. In: XX. Internationaler Kongreß für Geschichte der Medizin. Berlin 1966, S. 611–617.
- DERS.: Mechanismus - Vitalismus: ein Paradigmenwechsel? Testfall Haller. In: DIEMER, A. (Hrsg.): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen und die Geschichte der Wissenschaften. Meisenheim 1977, S. 61–72.

Anschrift des Autors:
Dr. Jörn Garber, Martin-Luther-Universität,
Interdisziplinäres Zentrum für die Erforschung
der Europäischen Aufklärung,
06110 Halle

Das Braunschweigische Journal (1788–1791). Eine pädagogische Zeitschrift im Spannungsfeld von Reform und Revolution

1 Die Entstehung einer pädagogischen Zeitschrift

Das *Braunschweigische Journal* ist das frühe Zeugnis einer offenen, von der pädagogischen Reformbewegung (Philanthropismus) bestimmten Debattenkultur. Die Gründung der Zeitschrift steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Versuch einer umfassenden Schulreform im Fürstentum Braunschweig-Wolfenbüttel. Diese hatte zum Ziel, das niedere und höhere Schulwesen aus der traditionellen kirchlichen Aufsicht zu lösen und einem staatlichen Schuldirektorium zu übertragen (SCHMITT 1979). Nachdem die Reform 1787 scheiterte, beschlossen die philanthropischen Reformer durch ihre Zeitschriftengründung in dem relativ zensurfreiem¹ Territorialstaat Braunschweig-Wolfenbüttel ihre pädagogischen Überzeugungen weiterhin in der öffentlichen Debatte lebendig zu halten und „alle die großen und kleinen Streitpunkte, worüber die verschiedenen Partheien und Secten in unserer Gelehrten-Republik sich bisher so herzlich angefeindet und nicht selten gemishandelt haben, noch einmal zur Sprache zu bringen“ (CAMPE 1996, S. 500).

So erscheint im Januar 1788 das erste Heft mit dem Titel *Braunschweigisches Journal philosophischen, philologischen und pädagogischen Inhalts* im Verlag der *Schulbuchhandlung*.² Die „patriotischen Herrn Herausgeber“ (THIEME 1789, S. 155), JOACHIM HEINRICH CAMPE (1746–1818), KONRAD HEUSINGER (1752–1820), JOHANN STUVE (1752–1793) und ERNST CHRISTIAN TRAPP (1745–1818)³, postulieren in der ersten Ausgabe ihre Absicht, zur „Anregung und Beförderung unbefangener und freimüthiger Untersuchungen, über alles, was eine nahe Beziehung auf die gesamte Ausbildung und die dadurch zu bewirkende Glückseligkeit der Menschen hat“,

-
- 1 Zu dieser Zeit war das Reich eine „Landkarte der Zensur, die ebenso bunt war wie das Reich selbst“ (SCHNEIDER 1966, S. 127).
 - 2 Zur Gründung des *Braunschweigischen Journals* siehe SCHMITT 1992a, S. 343–348.
 - 3 Ab 1790 wird TRAPP als alleiniger Herausgeber genannt. Zu CAMPE vgl. FERTIG 1977; zu HEUSINGER: HERWIG 1971, S. 41–45; zu STUVE: SCHMITT 1982; zu TRAPP: HERRMANN 1977.

beizutragen (CAMPE u.a. 1788, S. 1 f.). Sie definieren das *Braunschweigische Journal* als Forum einer offenen Debatte und somit als einen Ort aufgeklärter Öffentlichkeit:

„Wir wollen uns bemühen [...] den öffentlichen Untersuchungsgeist anzuregen und zu nähren, und ihn auf solche Gegenstände zu lenken, welche für die Menschheit vorzüglich wichtig sind, weil sie die fortschreitende Menschenbildung und Menschenbeglückung durch Erziehung und Aufklärung betreffen.“ (Ebd., S. 6).⁴

Nicht nur im Hinblick auf diesen programmatischen Ansatz erweist sich die Zeitschrift als Organ der Aufklärung, auch aus wirtschaftlicher Perspektive darf man das *Braunschweigische Journal* als reformatorisch betrachten, denn das Streben nach einer finanziellen Rentabilität der Zeitschrift muß als struktureller Bestandteil einer neuen, von der politischen Macht unabhängigen publizistisch-literarischen Kultur beurteilt werden (HAFERKORN 1974).⁵

Wie bisher in der Forschung unberücksichtigte Quellen zeigen, ist CAMPE bestrebt, das *Journal* zu einem wirtschaftlich rentablen Unternehmen werden zu lassen. So bittet er einige der wichtigsten Vertreter der Gelehrtenrepublik um Beiträge⁶ und mißt die Höhe des Honorars am Berühmtheitsgrad der Autoren.⁷ Dank dieses umsichtigen wirtschaftlichen Vorgehens gelingt es ihm, den Verkaufspreis niedrig zu halten. Er betrug acht Groschen pro Heft⁸ (jeweils 7,5 Bogen, d.h. ca. 120 Seiten in 8°).⁹

4 Es sind 60 Autoren, die im *Braunschweigischen Journal* publizieren, die Mehrzahl davon verfaßt einen oder zwei Beiträge. Dagegen publizieren M.A. v. WINTERFELD, J. STUVE und CAMPE 14, bzw. 20 und 46 Aufsätze. Die Aufzählung berücksichtigt allerdings nur die eindeutig identifizierbaren Aufsätze.

5 Noch in den 80er Jahren ist ein solches Streben ohne Unterstützung der Obrigkeit nahezu unmöglich. Ohne die von Herzog KARL WILHELM großzügig gewährleisteten Bedingungen (SCHMITT 1992a, S. 342) wäre das verlegerische Unternehmen CAMPES nicht annähernd so erfolgreich gewesen.

6 Siehe CAMPE 1996, Brief an KANT, S. 498 f., an LAVATER, S. 499 f., an SCHLOSSER, S. 502 f., GARVE, S. 504–506 und an ZOLLIKOEFER, S. 507.

7 In einem 1792 verfaßten Brief an HENNINGS schreibt CAMPE: „Bei den bisherigen 4 Jahrgängen [...] ist dem Einen der Bogen mit 3 rth, dem Andern mit 4 rth. einigen wenigen mit 5 rth – also im Durchschnitt jeder Bogen mit 4 rth honoriert worden“ (St. u. UB Hamburg. Nachlaß HENNINGS, Bd. 11, S. 123 ff.). Gesetzt den Fall, KANT würde einen Aufsatz für die Zeitschrift verfassen, erhielte er pro Bogen 3 Dukaten, d. h. 8½ Thaler (Brief vom 17. September 1787. In: CAMPE 1996, S. 499).

8 Siehe die Ausgabe von Juni 1790: „Dieses Journal wird mit dem Anfang jedes Monats nach allen Hauptorten Deutschlands versandt, wo es in den ansehnlichsten Buchhandlungen und auf allen Postämtern, durch Besorgung des hiesigen Hochf. Hofpostamts und des hiesigen kais. Reichspostamts für 8 ggr. zu haben ist. Vier Hefte machen einen Band aus“ (HERWIG 1971, S. 72).

9 Es erscheinen jährlich 12 Hefte in drei Bänden.

Damit wurde die Zeitschrift überaus konkurrenzfähig¹⁰ – ein möglicher Grund für den guten Absatz des *Braunschweigischen Journals*.¹¹ Die Konkurrenzfähigkeit der Zeitschrift und ihre weit über den Kreis der Käufer hinausreichende Resonanz (GRAF 1994, S. 39 ff.)¹² erklären sich auch aus ihrer grundlegenden pädagogischen Orientierung. Im Unterschied zu anderen Aufklärungsjournalen wie der *Berlinischen Monatsschrift* oder dem *Deutschen Museum* wird im *Braunschweigischen Journal* erstmals ein genuin pädagogischer Diskurs geführt. Nicht nur die Herausgeber, sondern auch ein Großteil der Mitarbeiter sind Pädagogen bzw. als Pädagogen tätige Theologen. Alle Funktionen innerhalb des Erziehungswesens im 18. Jahrhundert – vom Schulmeister über den Privaterzieher zum Professor – sind vertreten. Nicht unbeträchtlich ist die Anzahl der Autoren, die an den philanthropischen Musterschulen in Dessau (CAMPE, TRAPP, SALZMANN, C.W. LORENZ) und Schnepfenthal (SALZMANN, LENZ und J.C. F. GUTSMUTHS) unterrichtet haben. Die Konzentration auf pädagogische Themen spiegelt sich auch in der Vielfalt: Neben grundlegenden Fragestellungen zur Erziehung (CAMPE 1788a)¹³ werden philologische Probleme der Textdeutung (HEUSINGER 1788) und methodologische Fragestellungen (KÄSTNER 1788)¹⁴ behandelt; daneben wird noch auf Lehrbücher (CUNZE 1788)¹⁵ oder auf Erziehungsanstalten (VILLAUME 1788b) verwiesen.

Versucht man, den Stellenwert der Pädagogik innerhalb der Zeitschrift statistisch zu erfassen, so ergibt eine Auszählung im ersten Jahrgang, daß circa 64 % der Aufsätze pro Heft pädagogische Fragestellungen behandeln.

10 Dies ergibt sich z.B. aus einem Vergleich mit dem gleichzeitig erscheinenden *Politischen Journal* von G. v. SCHIRACH, das nur aus sechs Bänden besteht und ebenfalls acht Groschen kostet (BÖNING 1997, S. 409).

11 Der Absatz des Journals betrug monatlich 750 Exemplare (SCHMITT 1992a, S. 345).

12 Aus Mangel an verlagsgeschichtlichen Dokumenten (z.B. Abonnentenverzeichnisse) lassen sich leider keine präzisen Angaben zur Leserschaft.

13 Um die Verschiebung der Schwerpunkte deutlicher zu machen, wurden alle Aufsätze ihrer Fragestellung nach in vier Hauptgruppen unterteilt: Pädagogik, Religion, Probleme der aufgeklärten Öffentlichkeit und Politik, die ihrerseits wiederum unterteilt wurden. Für die statistische Erfassung wurde dann nicht die Anzahl der Aufsätze zu den jeweiligen Themen, sondern die Anzahl an Seiten gewertet. So läßt sich z.B. belegen, daß der Anteil der Debatten über eine Reform der Pädagogik 1788 36 % der pädagogisch orientierten Aufsätze beträgt, 1789 24 %, 1790 20 % und 1791 33 %.

14 1788 sind 28 % der pädagogischen Aufsätze derartigen methodologischen Fragestellungen gewidmet, 1789 29 %, 1790 21 %, 1791 34 %.

15 Die Beiträge zu veröffentlichten oder zu verfassenden Lehrbüchern stellen 1788 18 % der pädagogisch orientierten Aufsätze dar, 1789 15 %, 1790 12 % und 1791 6 % (in dieser Erhebung wurden die Rezensionen nicht berücksichtigt).

Darüber hinaus werden religiöse Probleme thematisiert (19 %), politische Aufsätze hingegen nehmen nur 1 % ein. In den folgenden Jahren verschiebt sich das Verhältnis primär zu Lasten der pädagogischen Fragen (1789: 53 %; 1790–1791: ca. 25 %), während der Anteil politischer Beiträge zumindest bis 1790 ansteigt (1789: 15 %, 1790: 29 %, dagegen beträgt dieser Anteil 1791 nur noch 12 %). In der Tat gehen die Autoren der Zeitschrift in ihrem Kampf für die Aufklärung auf eine Reihe von Problematiken ein, die sowohl angesichts der politischen Maßnahmen FRIEDRICH WILHELMS II. und seines Ministers WÖLLNER als auch der Französischen Revolution immer mehr an Brisanz gewinnen.

Gerade der dialektische Zusammenhang zwischen pädagogischen (und damit eng verknüpften religiösen) Auffassungen des *Braunschweigischen Journals* und den politischen Verhältnissen in der Spätaufklärung ist in der Forschung (LOSFELD 1998, Kapitel 1.4) bislang vernachlässigt worden. Der Grund hierfür liegt in den bisher angewandten unzureichenden Analysemethoden. Zumeist wurde der Zeitschrifteninhalt aus einer zu engen Fragestellung interpretiert.¹⁶ Sodann ist in dem von HELMUT KÖNIG 1952 publizierten und ob des marxistischen Jargons schwer lesbaren Aufsatz „‘Das Braunschweigische Journal’. Ein Dokument der fortschrittlichen deutschen Lehrerschaft aus der Zeit der Französischen Revolution“ die realsozialistische Funktionalisierung unverkennbar. Drei Jahre nach der Gründung der DDR bemüht sich KÖNIG, „pädagogische Forderungen und pädagogisches Tun jener Männer [„die in Zeiten gesellschaftlicher Umwälzungen lebten und wirken“] ganz zu verstehen und für unsere Gegenwart fruchtbar zu machen“. (KÖNIG 1952, S. 650) In den Autoren des *Journals* sieht KÖNIG Vorbilder für die gesellschaftliche Neustrukturierung der DDR. Unter ihnen „finden wir kaum eine Stimme, die sich prinzipiell für die Erhaltung des Bestehenden einsetzt.“ Bei einem solchen Ausgangspunkt nimmt es nicht Wunder, daß KÖNIG die aus der Erfahrung des WÖLLNERSchen Edikts entstandenen Grenzen einer Rezeption der Revolution sowie das Verständnis, das die Redakteure des *Journals* von ihr haben, einseitig ideologisch interpretiert.¹⁷ Wenn die Bedeutsamkeit WÖLLNERS für das *Journal* in neueren Arbeiten dennoch klarer erfaßt wird, so hauptsächlich im Hinblick auf die

16 Vgl. MARX 1929. Die leitende Fragestellung MARX' führt zu einer Beschränkung auf pädagogische Themen, so daß die Religion, obwohl sie maßgeblich zur Entwicklung jener Themen beiträgt, außer Acht bleibt.

17 Dagegen hat HERWIG 1971, S. 79 die Bedeutung des WÖLLNERSchen Edikts für die Politisierung des *Journals* lediglich angedeutet. Seine Relevanz für die Rezeption der Französischen Revolution sieht er nicht.

Politisierung des Diskurses und die damit verbundene Verschärfung der Zensur (GRAF 1994, S. 39–41; SCHMITT 1992a, S. 347 ff.). Hierbei wird primär die Auseinandersetzung CAMPES und TRAPPS mit der Zensur berücksichtigt.

Zusammenfassend bleibt festzustellen, daß bisher keine Analyse des *Braunschweigischen Journals* aus dem diskursiven Gesamtzusammenhang heraus geleistet wurde. Für eine Interpretation, die alle im *Journal* behandelten Themenfelder einschließt, erweist sich das *Revolutionseдикт* als zentraler Schlüssel zum Verständnis des *Braunschweigischen Journals*; denn die grundlegende thematische Entwicklung von philanthropisch fundierten pädagogischen und religiösen Auffassungen zu einer frühen Form des Liberalismus läßt sich nur schlüssig durch den historischen Kontext des WÖLLNERSchen Edikts fassen. Dies erklärt zusätzlich auch die im vierten Abschnitt dieses Aufsatzes untersuchten Grenzen der Rezeption der Französischen Revolution durch die philanthropischen Reformer.

2 Der philanthropische Diskurs

In der Entstehungsphase des *Braunschweigischen Journals* kreisen die Aufsätze zur Pädagogik um die seit Ende der 70er Jahre initiierten philanthropischen Reformprojekte, die eine größere „Zweckmässigkeit“ und „Nützlichkeit“ der Erziehung fordern. Die Autoren des *Journals* drängen auf eine Reform des Sprachunterrichts und fordern, den Stellenwert der lateinischen Sprache einzuschränken, da ihr Erlernen für den Großteil der Bevölkerung einen unnötigen Zeitverlust darstelle. Die Reformwünsche beziehen sich auch auf die Unterrichtsmethode:

„Es ist [...] bei einer Schulreform nicht genug, daß man *das Materiale* der Gelehrsamkeit, die alten Sprachen u.s.f. aus den allgemeinen Schulen ausschließt, es gehört auch nothwendig und noch dringender als Jenes dazu, daß man die zweckmäßigsten Gegenstände des Unterrichts auch *zweckmäßig lehre*.“ (BJ 1791, 2. St., S. 218)¹⁸

„Zweckmässig zu lehren“ bedeutet hier, stets die Fähigkeiten des Kindes zu berücksichtigen, wie dies bereits die „beiden Epoche=machenden Hauptbücher der neuern Erziehungslehre“ (BJ 1789, 9. St., S. 117), LOCKES *Some Thoughts Concerning Education* (1693) sowie ROUSSEAUS *Emile ou de l'E-*

18 Die anonym erschienenen und nicht eindeutig zuschreibbaren Rezensionen des *Braunschweigischen Journals* (abgekürzt: BJ) werden nur im Text und nicht nochmals im Quellenverzeichnis nachgewiesen.

ducation (1762), gefordert haben.¹⁹ In der Sprachvermittlung soll anstelle der traditionellen die „natürliche Methode“ angewandt werden. Grundsätzlich lehnen die Autoren eine als „scholastisch“ (BJ 1788, 5. St., S. 108) gebrandmarkte Erziehungsmethode ab, da diese zum „Psittacismus“ führe und den Despotismus begünstige (CAMPE 1788c, S. 108). Sie plädieren für eine „sokratische“ Lehrweise (CAMPE 1788b, S. 487; WETZEL 1790, S. 122; GUTSMUTHS 1791, S. 236), denn Letztere versucht, das Selbstdenken des Kindes zu entwickeln. Über den Schulunterricht hinaus wird die Notwendigkeit einer solchen Methode auch für die Erziehung des Volkes angemahnt, da sie als Beitrag zur Moralisierung erachtet wird:

„Es ist unläugbar, daß wir im Durchschnitt heutiges Tages das *homo sum, nihil humani a me alienum esse puto* besser verstehen, als uns unsre Vorfahren; aber alle meine Beobachtungen über einzelne Menschen überzeugen mich, daß der Grund davon [...] in der durch größere Aufklärung und eine bessere Erziehungsweise bewirkten größern Veredelung der Menschheit liege.“ (CAMPE 1788a, S. 155).²⁰

Innerhalb dieses Prozesses kommt dem pädagogischen Schriftsteller eine besondere Rolle zu. Gerade weil die Aufklärer nicht selten über eine durch „Lesewuth“ und „Büchersündfluth“ hervorgerufene wachsende Unsittlichkeit klagen, kann eine pädagogische Zeitschrift sowohl vor Texten warnen (BJ 1788, 2. St., S. 243 f.), die sich hinter einer moralischen Fassade als unsittlich erweisen, als auch durch Rezensionen²¹ oder lobende Erwähnungen für „gute“ Bücher werben. So wird z.B. auf „das so beliebte als nützliche ROCHOWSche Lesebuch“ „Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen“ (HEINEL 1791, S. 65) verwiesen oder der *Biblische Catechismus für Volksschulen* ... gelobt, da er keine dogmatischen und unverständlichen Prinzipien aufstellt, sondern solche, die „fruchtbar und anwendbar fürs Leben“ sind (BJ 1788, 4. St., S. 508).

Diese für die Aufklärung so typische praktische Auffassung der Religion (SPARN 1985) führt nicht nur zu einer Aufwertung der Rolle des Predigers (SCHÜTZ 1974), sondern relativiert auch die Bedeutung der orthodoxen Lehren des Protestantismus, die der „Orthodoxie des Lebens“ (BJ 1791, 3.

19 Beide Werke sind unter dem Titel *Handbuch der Erziehung* im 9. Teil der *Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* (Bd. 9 – Bd. 12, 1787) publiziert worden. Zur Bedeutung ROUSSEAU für die Philanthropen siehe KERSTING 1987, S. 132–154.

20 Die von CAMPE im *Robinson* intendierte Erziehung zur Arbeit geht mit der Moralisierung des Zöglings konform (KOLLER 1991, S. 40–76).

21 12,3 % der im *Braunschweigischen Journal* rezensierten Bücher wurden in der von CAMPE geleiteten Schulbuchhandlung publiziert.

St., S. 358) unterlegen sind. An dieser Stelle gilt es, zwischen Religion und Theologie zu trennen. Während die Religion als „moralisches Naturbedürfnis des Menschen“ (HEGEWISCH 1789, S. 273) jeden Einzelnen unmittelbar angeht, ist die Theologie, also der rationale Diskurs über die Religion, ausschließlich Sache der Gelehrten (CAMPE 1788d, S. 53; BJ 1789, 3. St., S. 361) – ein Unterschied, der zugleich ein zentrales Kennzeichen der Aufklärung ist. „Ihr theologischer Diskurs“ war, wie H.E. BÖDEKER treffend formuliert, „grundlegend geprägt von einer Trennung zwischen den gebildeten und den ungebildeten Christen“ (BÖDEKER 1989, S. 180). Als Gebildete erkennen die Autoren die Lehren LUTHERS und die Bibel nur dann an, wenn sie mit der Vernunft übereinstimmen (ANONYM 1791a, S. 141 ff.) und zu einem moralischeren Verhalten führen. Diese praktische Komponente der Religion läßt sie im *Braunschweigischen Journal* nicht zu einem besänftigenden Opiat (ANONYM 1791c, S. 446) werden, sondern bedeutet vielmehr das Ende der „christlichen Lethargie“ (LESCHINSKY/ROEDER 1976, S. 365 ff.). Nur wenn der Mensch von der Wahrheit der aufgeklärten Religion durchdrungen ist, verfällt er nicht in einen unproduktiven Attentismus; und handelt er dank einer besseren Erziehung moralisch, „so würden das Wohl der Staaten und die bürgerliche Glückseligkeit ungemein gesichert seyn“ (BJ 1789, 4. St., S. 488). So korrelieren der Wunsch nach einer Erneuerung der Religion und der Versuch pädagogischer Reformen in dem Willen, die Entfaltung der produktiven Kräfte des Menschen zu ermöglichen, die Staat oder Gesellschaft (zwischen welchen im *Journal* nicht durchgehend unterschieden wird²²) zugute kommen soll.

Die Auffassung, daß die Menschen zur gesellschaftlichen Nützlichkeit erzogen werden müssen, stößt innerhalb der Gelehrtenrepublik auf Widerspruch. So kritisiert der einen „evolutionären Konservativismus“ (GARBER 1979, S. 88) repräsentierende AUGUST WILHELM REHBERG den Philanthropismus, weil dieser der „Brauchbarkeit des *Bürgers*“ den Vorrang einräume und dabei „die möglich größte und mannigfaltige Ausbildung des *Menschen*“ (zit. in BJ 1788, 10. St., 231 f.) aus den Augen verliere. REHBERG trifft nur

22 Daß der Begriff „Staat“ noch nicht eindeutig umrissen ist, zeigt sich an Beiträgen wie „Ueber die Frage ob sich der Staat in Erziehung mischen soll?“ In: *Braunschweigisches Journal* (BJ) 1789e, S. 40 ff. Zwar hat der Prozeß einer Divergierung zwischen „Staat“ und „Gesellschaft“ bereits begonnen, doch wurde diese erst in den 90er Jahren in aller Schärfe wahrgenommen. Siehe dazu RIEDEL 1975, S. 719 f. Bei VILLAUME z.B. zeichnet sich bereits 1785 ein definitorischer Unterschied zwischen „Staat“ und „Gesellschaft“ ab (JEISMANN ²1996, S.144 f.).

zum Teil das philanthropische Selbstverständnis. So lautet z.B. VILLAUMES Antwort auf die Frage „Wem erzieht man den Menschen?“:

„Nicht für ihn allein, denn er ist Bürger; nicht für den Staat allein, denn er ist auch Mensch: sondern für ihn und für den Staat muß der Mensch gebildet werden. Beide, der Mensch und der Staat, haben ihre Rechte, welche einander nicht verdrängen, einander nicht widersprechen dürfen, sondern miteinander combinirt, durch einander modificirt, und, weil es nicht anders möglich ist, eingeschränkt werden müssen.“ (VILLAUME 1788a, S. 392)²³

Die in dem Zitat deutlich werdende Spannung der Bestimmung der Individuen zum Mensch und Bürger findet seine Entsprechung in der Erziehung zur Vollkommenheit und zur Brauchbarkeit, die nach philanthropischer Überzeugung letztendlich vereinbar war:

„Wenn also die Bildung zur Vollkommenheit mit der Bildung zur Brauchbarkeit in Collision kommt – welches allerdings der Fall seyn kann – so darf der Staat freilich dem Menschen von Rechtswegen nicht vorschreiben seine Vollkommenheit der Brauchbarkeit aufzuopfern; aber eigne Vernunft und eigener Wille werden es ihm vorschreiben, weil er um desto weniger von der Gesellschaft zu genießen hat, je weniger er beiträgt“ (BJ 1788, 10. St., S. 235 f.).

Im Kontext dieser Positionsbestimmung votieren die philanthropischen Autoren des *Journals*, an ihrer Spitze VILLAUME, *zunächst* für ein Eingreifen des Staates in die öffentliche Erziehung: „Ich glaube also behaupten zu dürfen: nicht, daß es dem Staate erlaubt sey, sich in die Erziehung zu mischen; sondern, daß es seine erste, unverletzliche Pflicht ist“ (VILLAUME 1788a, S. 400). Übereinstimmend formuliert GOTTHILF SAMUEL STEINBART in *Vorschläge zu einer allgemeinen Schulverbesserung in so fern sie nicht Sache der Kirche, sondern des Staates ist*: „die Schulen ressortiren nicht von der Kirche“. Daher die Schlußfolgerung: „Für die beiden ersten Klassen der Schulen [i.e. die „Land“- und „Bürgerschulen“] muß der Staat ein Lehrbuch der Moral ausfertigen lassen, worin zugleich die allgemeinsten Grundwahrheiten der Religion enthalten sind“ (BJ 1790, 3. St., S. 372 f.). Diese Sorge des Staates um eine gute Ausbildung seiner Bürger findet sich auf der Ebene der Organisation der Schulen und der Universitäten wieder. So wird gefordert, der Staat möge weitere Lehrerseminare gründen, wie sie bereits in Berlin, Göttingen, Halle oder in Österreich existieren

23 Bereits in seiner Abhandlung von 1785 schwächte er die von den Philanthropen wahrgenommene „politische und soziale Sprengkraft“ der Begriffe „Vollkommenheit“ und „Nützlichkeit“ ab (SCHMITT 1990, S. 166).

(NEUENDORF 1788, S. 128; ANONYM 1788b, S. 126–127; CAMPE 1791, S. 65). Einige von deutschen Herrschen unternommene Reformversuche werden in diesem Zusammenhang lobend erwähnt, so etwa ein Vorläufer der Abiturverordnung vom 23. Dezember 1788, der den Zugang zur Universität an ein entsprechendes Niveau bindet (BJ 1789, 7. St., S. 372 ff.). Auch die von LEOPOLD FRIEDRICH FRANZ VON DESSAU geförderte allgemeine Schulreform in Anhalt-Dessau, die von der Idee getragen war, daß „künftige Brauchbarkeit, Wohlstand und Zufriedenheit“ der Jugend „von einer wohl eingerichteten Unterweisung“ derselben abhängen (NEUENDORF 1788, S. 125), findet Zustimmung.

Im Blick auf diese Reformversuche teilen sich jedoch die Meinungen der Autoren. Ein anonymen Autor erkennt im März 1788 dem Staat das Recht ab, über Erziehungsangelegenheiten zu entscheiden (ANONYM 1788a, S. 306). Auch ein Verfasser, der postuliert hatte, „Es müssen Lehrbücher von der Obrigkeit festgesetzt werden“, wird scharf kritisiert: Die „Lehrbücher *müssen nicht* von der Obrigkeit festgesetzt werden. Nichts ist der fortschreitenden Aufklärung der Menschheit und dem Wachsthum in allen wahren und nützlichen Kenntnissen so nachtheilig, als eine solche Festsetzung.“ (BJ 1790, 9. St., S. 110 f.)

Die letzten Zitate verdeutlichen, daß sich im *Braunschweigischen Journal* zwischen 1788 und 1790 eine grundlegende Veränderung vollzogen hat. Mit dem neuen Religionsverständnis, der Erneuerung des Erziehungswesens und der damit verbundenen Verbreitung der Aufklärung „war die sozialpolitische Vorstellung verknüpft, individuelle Lebensformen und gesellschaftliche Verkehrsnormen im Sinne eines an Rationalität, Leistung und Effizienz orientierten bürgerlichen Mittelstandes zu prägen“ (SCHMITT 1990, S. 165). Bis in die 80er Jahre hinein waren die Philanthropen bereit, dem Staat nützlichere Bürger zu erziehen. Als Gegenleistung erwarteten sie seitens des Staates eine gewisse Reformbereitschaft. Diese Grundposition war in der Folge einem fundamentalen Wandel unterworfen.

3 Der Wandel des Philanthropismus im Gefolge des Wöllnerschen Edikts

Das im Juli 1788 verabschiedete *Edikt, die Religionsverfassung in den preußischen Staaten betreffend* ruft einen heftigen Widerspruch bei den Autoren des *Journals* hervor. Diese machen dem Edikt den Vorwurf, Ignoranz und Aberglauben (BJ 1788, 11. St., S. 379) zu verbreiten, Heuchlerei und Schwärmerei zu fördern und religiöse Unruhen zu stiften:

„Wie wenig hörte man von Religionsstreitigkeiten! Schon schien sich die goldne Zeit zu nähern, in welcher die Kirche Jesu eine allgemeine Ruhe genießen soll.

Dieses Edikt aber hat mit einemmale die Ruhe gestört. Ganz Deutschland ist in Gährung und wird mit Streitschriften überschwemmt, in welchen von beiden Seiten nur allzuoft die christliche Gelindheit, der tolerante Geist Jesu, vermißt, und statt dessen die Sprache der Leidenschaft gehört wird“ (ANONYM 1789c, S. 143).

Das Edikt gibt im *Journal* wie überhaupt in ganz Deutschland (VALJAVEC 1953) Anlaß zu einer intensiven Debatte über die Gewissensfreiheit. Eng verbunden mit dem entschiedenen Eintreten für die Gewissensfreiheit ist der Kampf um eine freie Meinungsäußerung. Da das im Juli erlassene Edikt und die ihm zugrunde liegenden „Symbolischen Bücher“ für die Autoren des *Journals* die Gewissens-, Denk- und Pressefreiheit gefährden, bekämpfen sie es vehement, ohne jedoch seine Aufhebung erwirken zu können.²⁴ Angesichts dieses die Aufklärung bedrohenden Eingriffs des Staates plädiert das *Braunschweigische Journal* zunehmend für eine staatliche Neutralität in religiösen Fragen. So schreibt HEGEWISCH:

„Religion ist *nicht* um des Staates willen, Religion ist Bedürfniß des *einzelnen Menschen*, und es ist ein Bedürfniß, das er früher empfindet, als das Bedürfniß, Mitglied einer bürgerlichen Gesellschaft zu werden“ (HEGEWISCH 1789, S. 273).

Als ein eher konservativer Diskutant behauptet: „Es giebt folglich kein kräftigeres Mittel die Staaten zu sichern, in ihnen Ruhe und Ordnung zu erhalten, als die Religionen“, wird er streng zurückgewiesen: „Kann man wol kräftiger die Intoleranz predigen, als in dem man den Regenten sagt, die Religion sey zur Erhaltung ihrer Gewalt nöthig“ (ANONYM 1791b, S. 150). Gleichermaßen führt die reaktionäre Politik des preußischen Königs zu einer *Umkehrung des Verhältnisses* der Autoren zum Staat bei pädagogischen Fragestellungen. Statt weiterhin auf staatliche Unterstützung zu zählen, besetzen die Autoren allmählich protoliberalen²⁵ Positionen. Das Recht

24 Daß sich die Autoren des *Journals* viel weniger gegen das *Erneute Zensur-Edikt* von Dezember 1788 aussprechen, läßt sich dadurch erklären, daß sie es als logische Folge des Religionsedikts werten. Sollte es gelingen, letzteres zu Fall zu bringen, so würde Ersterem jegliche Grundlage entzogen werden.

25 Das Wort „protoliberal“ wird hier um der Deutlichkeit willen verwendet, „liberal“ existierte zwar gegen Ende des 18. Jahrhunderts, jedoch nur im Sinne von „vorurteilsfrei“ (VIERHAUS 1982, S. 744 ff.). Erst im 19. Jahrhundert wird „liberal“ im Sinne eines „repräsentativen Verfassungsstaats mit klar umrissenen, in einem Grundrechtskatalog negativ fixierten Eingriffsrechten in die individuellen und interindividuellen Beziehungen seiner Mitglieder“ verstanden (GALL 1980, S. 162).

des Staates, über Lehrbücher zu bestimmen, wird jetzt bestritten, das Prinzip der Besoldung der Lehrer durch den Staat wird abgelehnt: „[...] ein besoldeter Lehre [ist] ipso facto schlechter, als er wäre, wenn er keine Besoldung hätte, sondern sich alles durch Industrie erwerben müßte“ (ANONYM 1788a, S. 315). Ein Jahr später wird dieses Problem erneut thematisiert: „Ich sagte und ich behaupte nochmals, daß ein besoldeter Lehrer *ipso facto* schlechter ist, als derselbe Lehrer seyn würde, wenn er nicht besoldet wäre, und vom Beifall des Publikums in Ansehung seiner Einnahme abhinge“ (ANONYM 1789b, S. 48). In einem 1790 unter dem Titel *Bedenken über die Frage – ob der Staat Gesetze für die Erziehung und den Unterricht der Kinder vorschreiben solle?* veröffentlichten Aufsatz bringt J. H. REIMARUS diese neue Auffassung dezidiert zum Ausdruck. Seiner Ansicht nach ist ein abseits der staatlichen Einflußsphäre stehendes Unterrichtswesen das bestmögliche, denn

„[d]ie guten oder bösen Folgen der bei Einzelnen hie und da eingeschlagenen Wege werden leicht bemerkt; jene locken zur willigen Nachfolge, diese werden frei getadelt und daher vermieden. Nicht so bei öffentlichen Einrichtungen. Man wird überall dazu gewöhnt und bemerkt daher nicht leicht die Fehler. Diese darf man auch fast nicht öffentlich tadeln“ (REIMARUS 1790, S. 79).

Teilweise gehen die Autoren noch weiter und lehnen jegliche staatliche Erziehung zugunsten einer Erziehung innerhalb der Familie ab. So z.B. CAMPE in einer Anmerkung zum *Brief an einen der Herausgeber dieses Journals, über die neue Dessauische Schulverordnung* (ANONYM 1788a, S. 309). Allerdings sind sich die Autoren der partiellen Unrealisierbarkeit eines solchen Programmes bewußt, da sich nur wenige Eltern ernsthaft mit der Erziehung ihrer Kinder auseinandersetzen. Wenn die Lehrer nicht durch den Staat besoldet werden, sind sie durch die Eltern der Kinder beeinflussbar und gegebenenfalls einer mißlichen finanziellen Situation ausgesetzt (VILLAUME 1788a, S. 10 ff.). Aus diesen Gründen kommt dem Staat also weiterhin eine tragende Rolle in der Erziehung zu, sein Recht jedoch, in die Erziehung einzugreifen, ist beschränkt: „Allein das *Erziehungsrecht* des Staats ist wirklich kein *angemessenes*, sondern ein *übertragtes*, wie alle andre Rechte des Staates“ (BJ 1788, 10. St., S. 238). Dem Recht des Staates, sich um die Erziehung zu kümmern, liegt also ein Vertrag mit seinen Bürgern zugrunde, den diese kündigen können, wenn der Staat sich als despotisch erweist, d.h. die Grundrechte des Menschen mißachtet.

Wiederholt werden im *Braunschweigischen Journal* die Menschenrechte thematisiert. Eine exemplarische Bestimmung lautet: „*Freiheit und Eigen-*

thum sind also die Rechte, welche sich jeder Staatsbürger, die Regierungsform mag übrigens seyn, welche sie wolle, für immer vorbehalten hat“ (REIMARUS 1790, S. 76 f.).²⁶ Diese knappe Formulierung faßt im Kern alle Rechte zusammen, die z.B. STUVE in einem „Ueber die Rechte der Menschheit“ betitelten Aufsatz definiert:

„[...] die Rechte auf Leben, Gesundheit, Sicherheit der Person und des Eigenthums, Freiheit der Person, der Vernunft, des Gewissens und der Befriedigung der wesentlichen, natürlichen Bedürfnisse auf jede nicht widerrechtliche Art [...] Jeder Staat, in dem diese Rechte nicht allgemein geltend sind und aufs Heiligste beobachtet werden, widerstreitet seiner natürlichen Bestimmung und bedarf durchaus einer Umschaffung und Verbesserung“ (STUVE 1791, S. 419 f.).²⁷

Der beständig beobachtbare Rekurs auf die Vertragstheorie zeigt sehr deutlich, daß die Philanthropen unter FRIEDRICH WILHELM II. den Staat nicht mehr als Verbündeten, sondern als Gefahr erachten. Dadurch entfällt die Grundlage einer philanthropischen Erziehungsreform unter staatlicher Führung. Dies hat zur Folge, daß die Verfasser des *Journals* die politische Reform als Grundlage und Voraussetzung für ein verbessertes Erziehungswesen ansehen. Daß die Formulierung der Rechte, die ein vorbildliches politisches System zu garantieren hat, immer präziser wird, hängt mit der Verfassungsarbeit der Französischen Revolution zusammen, deren *spezifische* Rezeption im *Braunschweigischen Journal* im nachfolgenden Abschnitt behandelt wird.

4 Die liberale Rezeption der Französischen Revolution im Braunschweigischen Journal

Als CAMPE im Sommer 1789 in Paris weilt, berichtet er über seine Eindrücke in Briefen an TRAPP und STUVE, die im *Braunschweigischen Journal*

26 Beide Begriffe sind für die Verfasser des *Braunschweigischen Journals* eng verbunden: Vgl. eine Anmerkung CAMPES zu J.H. MEISTERS „Ueber die ersten Gründe des Gesellschaftssystems angewandt auf die gegenwärtige Staatsumwälzung“: „[...] die einzige [Freiheit], die in dem Stande der Gesellschaft wirklich Statt finden kann, ist, eigentlich zu reden, nicht anders, als jenes bestimmte Eigenthumsrecht auf uns selbst, worüber das Gesetz uns die Gewähr leistet. Diese, durch das gemeine Interesse der Gesellschaft mehr oder weniger modificirte Freiheit, ist das wahre Eigenthum derer, die kein anderes haben.“ (MEISTER 1790, S. 278 f. Dies verifiziert die Analyse STÉPHANE RIALS' über das Eigenthum als „matrice des droits de l'homme“ (RIALS 1988, S. 356).

27 HANNO SCHMITT deutet diese Äußerung zu Recht als „politisches Glaubensbekenntnis“ der Herausgeber des *Braunschweigischen Journal* (SCHMITT 1990, S. 171).

sofort abgedruckt werden. CAMPE glaubte das zu sehen, was er in Deutschland am meisten vermißt: Wird in seinem Heimatland die Freiheit durch den Despotismus unterdrückt, so wohnt er in der französischen Hauptstadt „dem Leichenbegängniß des französischen Despotismus“ bei (CAMPE 1789a, S. 231); beklagen die Autoren des *Journals* die Einschränkung der Meinungs-, Presse- und Gewissensfreiheit in Deutschland, so stellt CAMPE mit Bewunderung fest, daß die in „Straßenclubs“ organisierte französische Bevölkerung in der Öffentlichkeit über politische Fragen debattiert:

„Auffallend und befremdend für den Ausländer ist hier der Anblick ganz gemeiner Menschen aus der allerniedrigsten Volksklasse, [...] auffallend, sage ich, ist es zu sehn, welchen warmen Antheil sogar Leute, die größtentheils weder lesen noch schreiben können, jetzt an den öffentlichen Angelegenheiten nehmen“ (CAMPE 1789b, S. 277 f.).

Diese Offenheit wird durch die Liberalisierung der Presse begünstigt.²⁸ Als der Pariser Stadtausschuß versucht, die Pressefreiheit zu reglementieren, reagiert die Bevölkerung mit großer Empörung, was CAMPE wie folgt kommentiert:

„Der vor einigen Tagen für die Polizei niedergesetzte engere Ausschuß von Bürgern fing seine Operationen, nicht sehr weislich, mit einer Art von *Censuredikt* an, welches ganz Paris empörte [...]. Wie manches Volk in Europa würde nach einem *solchen* Censuredikt, als nach dem höchsten Ziel seiner Wünsche, mit beiden Händen greifen! Nicht so die Pariser. Diese glaubten noch nicht gänzlich frei zu seyn, so lange ihr Verstand und ihre Feder es noch nicht ganz wären“ (CAMPE 1789c, S. 403 f.).

Sowohl das hier verwendete Wort „Censuredikt“ als auch die Hervorhebung von „solchen“ zeigt deutlich, daß CAMPE den Rekurs auf die Revolution als eine Kritik an preußischen Verhältnissen auffaßt. Gleiches gilt für die Religion. Als der Abt CLAUDE FAUCHET in einer Predigt das Zusammenwirken von Philosophie und Religion als Grund der Revolution wertet, schreibt CAMPE begeistert, FAUCHET rede „so freimüthig und so vernünftig, als wenn er Oberconsistorialrath zu Berlin, unter *Friedrich dem Einzigen*, gewesen wäre“ (CAMPE 1790b, S. 44–46).²⁹ Dank der Französischen Revolution entsteht auch eine Konzeption von Nation, die den deutschen Reisenden in Erstaunen versetzt. Innerhalb Deutschlands war dieser Begriff changie-

28 Die Anzahl der Zeitungen und Zeitschriften steigt in den ersten Monaten der Revolution um das Zehnfache (BELLANGER/GODECHOT u.a. 1968, S. 408 ff.)

29 Die Mitglieder des Oberconsistorialrats waren unter FRIEDRICH II. größtenteils Befürworter der Aufklärung.

rend³⁰ und insofern problematisch, als die starken Standesgrenzen ein Hindernis auf dem Weg zu einer einheitlichen Nation darstellten. In Frankreich hingegen betrachtet CAMPE „ein unendlich buntes und vermischtes Publicum von Lastträgern und feinen Herren, von Fischweibern und artigen Damen, von Soldaten und Priestern, in dicken, aber immer friedlichen und fast vertraulichen Haufen versammelt“ (CAMPE 1789b, S. 276 f.), „Bürger und Bauern, Greise und Knaben, Priester und Bettler“ (CAMPE 1789a, S. 238). Ja sogar die Bauern gehören dieser erneuerten Nation an: „Das Volk empfing diese patriotischen Landleute mit lauten Bewillkommungen“ (CAMPE 1789c, S. 415 f.). Dieses Zitat weist auch auf das mit der Entstehung der Nation eng verwobene Motiv des Patriotismus hin, der laut CAMPE in Frankreich zu Wundertaten geführt habe.

Angesichts der Tatsache, daß die Schilderung der Ereignisse in Frankreich maßgeblich von der politischen Erfahrung in Deutschland geprägt wurden, muß die Fehlinterpretation von H. W. JÄGER korrigiert werden, CAMPE sehe während seiner Reise nach Paris nicht, daß die Revolution die „Ideale der Großbourgeoisie – der wohlstuierten Beamten, Geschäftsleute und Advokaten“ zu verwirklichen suche (JÄGER 1977, S. 78). Vielmehr erscheinen die Briefe CAMPES als genaues Gegenbild der Situation in Preußen, wie beispielsweise die Darstellung des französischen Adels zeigt. Zu einer Zeit, da das Mißlingen des philanthropischen Reformprogramms in Deutschland als ein Scheitern des Versuchs gedeutet werden kann, die bürgerlichen Werte auf die gesamte Gesellschaft auszudehnen, beschreibt CAMPE eine Nation, die bis auf den Adel alle Teile der Bevölkerung einschließt.³¹ Im Grunde genommen erscheint der Adel in den *Briefen* hauptsächlich unter zwei Aspekten – als treibende Kraft des niedergeschlagenen aristokratischen Komplotts (CAMPE 1789d, S. 452 ff.) und als wichtiger Agens jener Nacht vom 4. August 1789, die mit der Aufhebung der adligen Vorrechte endet (CAMPE 1789b, S. 308 ff.). Zu dieser Unterminierung des Adels gehört auch die semantische Verschiebung des Wortes „Ehre“, das nicht mehr verwendet wird, um den zentralen Wert der Aristokratie zu bezeichnen, sondern zunehmend in bezug auf das Verhalten des Volkes gebraucht wird – sogar der Pariser Pöbel zeigt im Sommer 1789 ein „großes Gefühl der Ehre“ (ebd., S. 264).

30 Er konnte, wie bei CARL V. MOSER, die verschiedenen Völker des Deutschen Reiches oder, wie bei THOMAS ABT, die Bevölkerung eines bestimmten Staates bezeichnen (SAHMLAND 1990, S. 106–113; SCHÖNEMANN 1992, S. 300 f.).

31 An anderer Stelle des *Braunschweigischen Journals* wird die Nation als „Unadel des Landes“ definiert (AFSPRUNG 1791a, S. 156).

Nach dem Machtwechsel in Preußen im Jahre 1786 hatten die Autoren des *Journals* die Schwäche eines Reformprozesses verstanden, der ausschließlich vom gutem Willen eines Herrschers abhängt. Die Verankerung der Menschen- und Bürgerrechte durch die Nationalversammlung im Sommer 1789 begrüßen sie daher mit Jubel, da diese Erklärung einige der wichtigsten Forderungen der Aufklärer realisiert: die Freiheit, insbesondere die Gewissens-, Meinungs- und Pressefreiheit³² wird gesichert sowie das Eigentum und die Gleichheit.³³ Lenkt die Französische Revolution „den aktiven Philanthropismus ins breite Bett des Konstitutionalismus“ (MARX 1929, S. 105), so nur, weil die Philanthropen bereits *vor* der Revolution von der Notwendigkeit einer konstitutionellen Verankerung der Menschenrechte überzeugt waren.

Während die Grundsätze der *Erklärung* ohne Einschränkung Zustimmung finden, scheint ihre Konkretisierung durch die Verfassung von 1791 mit mehr Zurückhaltung betrachtet worden zu sein. Zwar lautet das von CAMPE verfaßte Gedicht über die „vollendete Verfassung der West-Franken“:

„Da steht er nun, der herrliche Koloß,
 „Das Haupt im Sonnenstrahl, den ehren Fuß
 In Ungewittern“, die umsonst, umsonst
 Ihn zu erschüttern drohn ! Da steht er nun,
 Ein hohes Ehren=denkmal der Vernunft [...]“
 (CAMPE 1792, S. 64),

doch mag seine Beurteilung des tatsächlichen Ergebnisses der Nationalversammlung anders gewesen sein³⁴, insbesondere im pädagogischen und religiösen Bereich. Die von den Revolutionären initiierten Maßnahmen versuchen „les institutions sur la base sacrée de la religion“ (LATREILLE 1970, S.

32 Siehe die Artikel 10 und 11 der Erklärung: „Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public“; „La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme: tout citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la loi“.

33 Hierbei handelt es sich nicht um eine soziale Gleichheit, sondern um die der Rechte. Wie AFSPRUNG in seiner Kritik MÖSERS hervorhebt, strebt die *Erklärung* ein politisches System an, in dem „nur diejenigen wahres Bürgerrecht, das heißt, Antheil an der Gesetzgebung und Verwaltung haben, die ein bestimmtes Vermögen haben“ (AFSPRUNG 1791b, S. 115).

34 Während seines Aufenthaltes in Paris fragte er sich bereits, wie eine vernünftige Verfassungsarbeit unter den chaotischen Bedingungen möglich sei: eine Frage, die sich viele Reisende damals stellten (CASTALDO 1989, S. 8 ff.).

95) zu gründen und entwerfen eine den Staat unterstützende religiöse Gesetzgebung. Die Priester als Beamte des Staates sollen einen Eid auf die Verfassung leisten, der der von FRIEDRICH WILHELM II. verlangten Treue zu den Symbolischen Büchern ähnelt.³⁵ Die schlimmen Folgen, die die Verfasser des *Braunschweigischen Journals* vom WÖLLNERSchen Religionsedikt befürchteten, waren

- „ 1) Daß viele ungeschickte, schlecht denkende Leute, bloß deswegen, weil sie orthodox sind, zu Lehrämtern befördert werden.
- 2) Daß viele, um Brod zu bekommen, sich orthodox stellen, und so ein großer Theil der Lehrämter mit Heuchlern besetzt wird.
- 3) Daß vielen aufgeklärten, rechtschaffenen und edel denkenden Männern, die Gelegenheit abgeschnitten wird, ihre Talente für das Beste der Kirche anzuwenden, weil es ihnen unmöglich ist, das nach ihrer Überzeugung zu lehren, was nach diesem Edikte gelehrt werden soll.“ (ANONYM 1789c, S. 145)

Diese Folgen treten tatsächlich in Frankreich nach der Verabschiedung der Gesetzgebung über den Klerus ein. Um die Anzahl der entlassenen bzw. emigrierten Priester³⁶ auszugleichen, wird die Priesterausbildung gekürzt, auch finden Mönche Anstellung, die nicht für ihre Aufgaben geeignet waren (VIGUERIE 1986, S. 100), und die Notwendigkeit, einen Eid zu leisten, nährt unlegbar eine gewisse Heuchelei (PERRARD 1988, S. 68). Die von den Aufklärern erhoffte Neutralität des Staates in religiösen Fragen erfüllt sich nicht. Vielmehr kommt es zu einer Verstaatlichung des Klerus.³⁷

Gleiches gilt für die pädagogischen Reformen in der Revolution. Zwar wird erst 1792, zur Zeit des Konvents, eine fertige Gesetzgebung verabschiedet, aber von den zahlreichen Debatten, die ab 1789 über eine Reform des Erziehungswesens geführt werden, findet man im *Braunschweigischen Journal* keine Spur. Dies kann keineswegs von Unwissenheit herrühren, lasen doch die Autoren den *Moniteur*, eine Zeitschrift, die alle Reden der Nationalversammlung abdruckte.³⁸ Dieses Schweigen ist als Zeichen einer

35 Allerdings droht den widerspenstigen Priestern nicht die einfache Entlassung, sondern die Vertreibung, ja sogar der Tod. Zur Unrechtmäßigkeit der bürgerlichen Verfassung des Klerus, siehe zuletzt FURET 1992, S. 213.

36 Zwischen 25.000 und 30.000 Mitglieder des Klerus emigrierten nach 1789.

37 Darüber hinaus verstößt die bürgerliche Verfassung des Klerus gegen die fundamentale Trennung zwischen gebildeten und ungebildeten Christen, da sie letztere mit einer von vielen Dogmen befreiten Religion konfrontiert, die sie nicht verstehen.

38 Der Originaltext einer ohne Quellenangabe 1790 im *Braunschweigischen Journal* übersetzten Rede PÉTHION DE VILLENEUVES kann nur dem *Moniteur Universel* entnommen worden sein (PÉTHION 1790).

Ablehnung zu deuten. Auf das von TALLEYRAND 1791 verfaßte Programm eines gestuften Erziehungswesens mit dem Ziel, „des hommes plus heureux et des citoyens plus utiles“ zu erziehen (HARTEN 1990, 25 ff.), wird ebenfalls nicht hingewiesen, obwohl es sich um ein Programm handelt, das von den Philanthropen zumindest teilweise positiv hätte rezipiert werden können. Dies läßt sich dadurch erklären, daß ein solches Programm erst dann relevant ist, wenn die Gesetze gut sind.³⁹ Die von der Revolution verabschiedeten Gesetze sind es nicht, das beweisen die Unruhen, die ab Oktober 1789, „der fürchterlichen und gräslichen Revolution“ (BJ 1790, 10. St., S. 453), Frankreich erschüttern. Bereits in Paris befürchtet CAMPE, daß die dort herrschende Ruhe von kurzer Dauer sein könnte und fragt sich „Ob indeß dieser unerhörte Zustand von Mäßigung und Ruhe, bei fortwährender Gesetzlosigkeit und Zerrüttung aller bürgerlichen Verhältnisse, noch lange fort dauern werde?“ (CAMPE 1790a, S. 38) Die nächsten Monate zeigen allzu gut, wie begründet seine Besorgnis war. In relativ kurzer Zeit verliert Frankreich seinen Modellcharakter.⁴⁰

5 Zensur und Selbstzensur

Das Tragische der Situation der Autoren des *Journals* liegt darin, daß sie wegen ihrer Urteile bezüglich der Französischen Revolution, die ihre ursprünglichen Erwartungen nicht erfüllt hat, immer aggressiver angegriffen werden. In den Debatten weicht der zunächst freimütige Ton einer ver-

39 Von den drei Typen der zwischen 1792 und 1793 vorgeschlagenen Reformpläne, die von DRECHSEL treffenderweise als „der rationalistische, liberale und zugleich streng individualistische Typus“, „der Typus einer patriotisch-moralischen Gemeinschaftserziehung“ und zuletzt als „der nationalistisch-autoritäre Typus“ definiert werden (DRECHSEL 1969, S. 9), wäre der erste, von CONDORCET verfaßt, wohl der einzige, der die Zustimmung der Autoren nach 1788 gefunden hätte. Er wurde jedoch in Frankreich zugunsten des dritten Typus abgelehnt, den die Autoren des *Journals* ihrerseits sicherlich zurückgewiesen hätten.

40 Der Zeitpunkt der Abkehr von der Revolution wird je nach Autor des *JOURNALS* unterschiedlich festgesetzt. So befürwortet STUVE in dem bereits zitierten Aufsatz über die Menschenrechte die Politik der Nationalversammlung, die „mit unerbittlicher und keine Rücksicht nehmender Strenge“ alle jene Rechte und Privilegien abgeschafft hat, die nicht mit einer auf den Rechten der Menschheit beruhenden Verfassung kompatibel sind. Garantiert jedoch die Verfassung die Sicherheit der Person, des Eigentums usw. nicht mehr, so kann STUVE sie nicht mehr anerkennen. Die ab 1792 wachsenden zivilen Unruhen und Grauel der Revolution führen dann dazu, daß Frankreich zum Gegenbeispiel wird. Zu den Etappen der Umkehrung der in Deutschland gefällten Urteile über die Revolution siehe KIRSCHBAUM 1951.

meintlich vorurteilsfreien Suche nach der Wahrheit einer zunehmend verbitterten und beleidigenden Kritik. So ereifert sich zum Beispiel im letzten Jahr des *Journals* ein Autor über BENEDIKT VON SCHIRACHS „unbegrenzte Parteisucht gegen die *französische Revolution und Constitution*“ und die „ekelhaften Ausbrüchen [seiner] ausgetretenen Kontre=revolutionsgalle“ (ANONYM 1791d, S. 464, 471). Der sich verschärfende Ton der Debatten verdeutlicht die Grenzen einer aufgeklärten Publizistik: Ist eine Zeitschrift wie das *Braunschweigische Journal* „in Form und Inhalt für den Gebildeten und sogar grössten Theils nur für den Gelehrten, also für einen sehr kleinen Teil der menschlichen Gesellschaft und zugleich nur für denjenigen Teil [...] der weit entfernt ist, Unruhe im Staate zu veranlassen oder teilnehmend zu befördern“⁴¹ konzipiert, so verlassen die gedruckten Gedanken zwangsläufig die Sphäre einer gelehrten und daher noch halbprivaten Kommunikation und erreichen eine breitere Öffentlichkeit.⁴² Zudem sind gelehrte Debatten, sobald sie öffentlich werden, stets der Gefahr der Zensur oder zumindest der Macht der Regierenden ausgesetzt.

Auch das *Braunschweigische Journal* bildet hier keine Ausnahme. Der Braunschweiger HERZOG KARL WILHELM FERDINAND sieht sich wegen eines kaiserlichen Dekrets von 1790 gezwungen, „der Verbreitung aller zur Empörung und Aufruhr anfachender Schriften und Grundsätze, sonderheitlich solcher, wodurch der Umsturz der gegenwärtigen Verfassung oder die Störung der öffentlichen Ruhe befördert werde“, Einhalt zu gebieten (STERN 1915/1916, S. 29). Seine persönliche Beziehung zum Berliner Hof hindert ihn daran, die von FRIEDRICH WILHELM II. eingeleiteten Maßnahmen zur Einschränkung der Pressefreiheit zu ignorieren (KAPP 1879). Führt die gespannte politische Stimmung bereits Anfang 1791 zu einem Rückgang politischer Fragestellungen im *Braunschweigischen Journal*, so wird die Lage der Herausgeber ab Herbst 1791 noch prekärer: der Herzog rügt sie und fordert Mäßigung. Im März 1792 nehmen CAMPE und TRAPP den von der Fürstlichen Kommission unterbreiteten Antrag an, dem gemäß sie „alle

41 TRAPP: *Ganz gehorsamste Erklärung auf die von der Hochfürstlichen Commission zu Wolfenbüttel, den 16. März a.c. an den Schulrath Campe und mich ergangene Eröffnung* (SCHMITT 1992a, S. 350).

42 Die zunehmende Diskrepanz zwischen dem tatsächlichen Ton der Debatten und den vermeintlichen Regeln des Austausches in der „Gelehrtenrepublik“ läßt sich dadurch erklären, daß diese Regeln ihre Wurzeln in den Verhaltensnormen haben, die für die patriotischen Gesellschaften gelten. Ihre Übertragung von einem Kommunikationstypus, in dem alle die gleichen Überzeugung teilen, auf ein Forum wo jeder, sei er Freund oder Feind der Aufklärung, das Wort ergreifen kann, führt zu einem Verfall der Debattenkultur.

Gegenstände, so theologisch-dogmatischen, als politischen Inhalts, vorder Hand, ganz unberührt lassen oder doch wenigstens so behandeln mögten, daß daher kein Anstoß genommen werden könne“.⁴³ Durch CAMPES Bereitschaft, „Selbstzensur“ zu üben, konnte ein formales Zensurverbot abgewendet werden (SCHMITT 1992a, S. 351 f.; ders. 1992b, S. 192 ff.), von dem das *Braunschweigische Journal* allerdings nicht mehr betroffen worden wäre, denn aus dem *Braunschweigischen* wird ab Januar 1792 das *Schleswigsche Journal*, an dem, schenkt man CAMPES Erklärung vor der Fürstlichen Kommission Glauben, weder er noch TRAPP Anteil haben. Auch wenn dies angesichts noch unveröffentlichter Briefe CAMPES⁴⁴ zu relativieren ist⁴⁵, so bedeutet die Verlagerung des *Journals* nach Altona eine eindeutige Zäsur. Das *Schleswigsche Journal* kann nicht länger als pädagogische Zeitschrift bezeichnet werden, die Aufsätze zu dieser Thematik betragen in den Jahren 1792–1793 nurmehr 12 % bzw. 7 % der Zeitschrift. Inhaltlich werden die nach dem WÖLLNERSchen Edikt aufgekommenen protoliberalen Überzeugungen wiederholt, so zum Beispiel in den „Grundsätzen der Gesetzgebung die öffentliche Religion und die Nationalerziehung betreffend“. In diesem im Februar 1793 erschienenen Text werden folgende Forderungen aufgestellt:

- „Der Staat muß Niemanden hindern wollen, seinen eigenen Kindern diejenige Erziehung und denjenigen Unterricht zu geben, oder von Andern geben zu lassen, die er selbst für gut findet“.
- „Es muß also *vollkommene Lehrfreiheit* gestatten werden“.
- „Es dürfen also keine privilegierte und monopolisirte Schul- und Erziehungsanstalten seyn“.
- „Der Staat muß auch überhaupt keine Lehrer, von welcher Art sie immer seyn mögen, *besolden*“.

43 CAMPE: „Meine ehrfurchtsvolle Erklärung über den von Fürstl. Kommission in gestriger Sitzung dem Prof. Trapp und mir gethanen Antrag“ (SCHMITT 1992a, S. 352).

44 Sie werden in dem von ANKE LINDEMANN-STARK, JÜRGEN SCHIEWE und HANNO SCHMITT herausgegebenen zweiten Band der Briefe CAMPES publiziert werden.

45 Tatsächlich spielt CAMPE bis Ende 1792 eine große Rolle im *Schleswigschen Journal*: Im November 1792 schreibt er an AUGUST V. HENNINGS, den offiziellen Herausgeber, folgenden Brief: „Hier sende ich Ihnen, verehrter Herr und Freund, einige besondere Abdrücke Ihres Aufsatzes im Novemberstücke. Ich habe mich der Vollmacht, die Sie mir darüber zu geben beliebten, dahin bedient, daß ich die beiden, vor der letzten Zurücksendung, hinzugekommenen Noten, wegzulassen gewagt habe“ (Brief vom 13. November, St.UB Hamburg, Nachlaß HENNINGS, 11, S. 125). Erst Mitte Dezember, nachdem er selbst die Vertragsbedingungen zwischen HENNINGS und dem Hamburger Drucker HAMMERICH geregelt halte, legt er seine herausgeberische Funktion ab und läßt HENNINGS die letzten Manuskripte zukommen, die noch in seinem Besitz waren (Brief vom 18. Dezember 1792).

- „Der Staat kann also auch nicht die Aufsicht über die Schul- und Erziehungsanstalten führen oder führen lassen“.
- „Der Staat wird also eigentlich gar keine, ihm angehörige und von ihm unterhaltene Schul- und Erziehungsanstalten irgend einer Art [...] haben“ (CAMPE 1793, S. 178–184).⁴⁶

Den Unterschied zum *Braunschweigischen Journal* offenbart eindrücklich folgende Fußnote: „Daß dieser Aufsatz nicht für Deutschland, sondern für Frankreich seyn solle, erhellet aus der Ueberschrift; daß er nur für Frankreich, nicht für Deutschland seyn könne, wird aus dem Inhalte jeder Seite nur zu sehr erhellen“ (ebd., S. 129). Nicht nur im Blick auf die sich in Frankreich abzeichnende Gesetzgebung zum Erziehungswesen⁴⁷, sondern auch durch die Tatsache, daß CAMPE an anderer Stelle behauptet, daß das „Volk der Franken sich schon vor der Revolution mit starkem Schwunge zur Irreligion [neigte]“ und daß die durch den „Freiheitsrausch“ getäuschten Gesetzgeber vergessen haben, „daß Religion ein wesentliches, intellektuelles und moralisches Bedürfniß aller, über die ersten Stufen der Cultur erhabenen Völker“ (ebd., S. 161) ist, steht zu vermuten, daß es CAMPE weniger um ein tatsächliches Programm für Frankreich, denn um eine letzte Manifestierung seiner Überzeugung geht. Wenn die *Grundsätze* also im Kontext der seit 1788 anwachsenden Kritik an FRIEDRICH WILHELM II. zu deuten sind, so bleibt dennoch wahr, „daß dieser Aufsatz nicht für Deutschland [...] seyn solle“, weil CAMPE vom preußischen Staat keinerlei Reformbereitschaft mehr erwartet.

Darüber hinaus wird im *Schleswigschen Journals* nicht nur die Realisierbarkeit durchgreifender Reformen im pädagogischen Bereich angezweifelt, sondern gar ihr Sinn in Frage gestellt. Im September 1793 untersucht ein anonymmer Autor die „Fortschritte“ in der Erziehungskunst und verspottet die Auffassung, die Erziehung „sey die Kunst aus Kindern tugendhafte und glückliche Menschen zu machen“ oder die „Kunst, nützliche Glieder der menschlichen Gesellschaft zu erziehen“. Die neueren Lehren über die Erziehung beruhten auf anthropologischen Grundlagen, die nichts anderes als reine Hypothesen darstellten (ANONYM 1793, S. 27 ff.). Somit negiert er implizit die Fundamente der philanthropischen Erziehung, die vielen „Künsteleien“ der Erziehung verspottend, zu denen „das kalte Baden der Kinder;

46 Die gleiche protolibérale Richtung weist auch ein Aufsatz STUVES von 1793 auf (STUVE 1793).

47 Symptomatisch rekurriert CAMPE, S. 156 auf den (von ROCHOW 1792 übersetzten) Text MIRABEAUS *Über die Erziehung*, der in den Debatten Frankreichs wohl keine Bedeutung mehr hatte.

der Abscheu gegen die Windeln, selbst gegen die Schnürbrüste“ gehören. Besonders angegriffen wird auch die Idee einer als „Triebabwehr“ (RUTSCHKY 1993, S. 299) verstandenen philanthropischen Sexualerziehung (ANONYM 1793, S. 42 ff.). Diese deutlich hervortretende Distanz zu den im *Braunschweigischen Journal* vertretenen philanthropischen Erziehungszielen markiert eine wichtige bildungshistorische Zäsur, d.h. das Ende der vom Philanthropismus geprägten pädagogischen Debatte in der Spätaufklärung.

6 Zusammenfassung

Bei einer Untersuchung der im *Braunschweigischen Journal* zunächst vertretenen Positionen läßt sich seit der Verabschiedung des WÖLLNERSchen Religionsedikts eine Politisierung des pädagogischen und des damit einhergehenden religiösen Diskurses ausmachen.

Der praktische Versuch einer Reform der Erziehung im Sinne des Philanthropismus war bereits 1785 in der Praxis gescheitert. Daraufhin wurden im *Braunschweigischen Journal* die Grundsätze einer philanthropischen Reform nach und nach in Frage gestellt. Der auf das *Journal* ausgeübte politische Druck führte zu einer Herauskristallisierung neuer Auffassungen, die nicht länger die Freisetzung produktiver Kräfte durch Unterricht und einer Verbreitung praktisch orientierter Religionsvorstellungen intendierten. Entgegen der früheren Auffassungen, der Staat als Befürworter der Aufklärung profitiere von den pädagogischen Reformen, wurde es nun notwendig, das Individuum vor einem als reaktionär empfundenen Staat zu schützen. Durch den WÖLLNERSchen Edikt verschob sich auch der Erwartungshorizont der nunmehr protoliberalen philanthropischen Autoren des *Journals* dahingehend, daß sie die Französische Revolution nun überaus positiv bewerteten. Begeistert interpretierten sie sie als die Entstehung eines politischen Systems, das all das realisiert, was in Deutschland verweigert wurde. Betrachtet man die Voraussetzungen, die zu diesem Urteil über die Französische Revolution führten, erklärt sich auch das Schweigen über die pädagogischen und religiösen Maßnahmen der französischen Nationalversammlung, die die Autoren des *Braunschweigischen Journals* aus ihrer Erfahrung des Religionsedikts heraus ablehnen mußten. Werden somit die Grenzen der Rezeption der französischen Staatsumwälzung im *Braunschweigischen Journals* offenbar, so läßt sich die Zeitschrift auch innerhalb der damaligen politischen Landschaft Deutschlands besser einordnen. Mit den gegen das *Braunschweigische Journal* ergriffenen Zensurmaßnahmen

und der daraus folgenden entschlossenen Selbstzensur erlischt nicht nur der Glaube an eine Umgestaltung des Erziehungswesens als Vorstufe zu politischen Reformen, sondern auch eine für die Aufklärung typische Debattenkultur.

Quellen und Literatur

Quellen

(Die anonym im *Braunschweigischen Journal* erschienenen Rezensionen und Nachrichten werden *nur* im Text und *nicht* im Quellenverzeichnis nachgewiesen.)

- AFSPRUNG, J.M.: Schreiben des Odenwälders an Herrn Geheimen Rath Schlosser. In: Braunschweigisches Journal (BJ) 1791, 6. Stück (St.), S. 147–167.
- DERS.: Schreiben des Odenwälders an seinen Freund G*.*. In: BJ 1791, 5. St., S. 107–117.
- ANONYM: Brief an einen der Herausgeber dieses Journals, über die neue Dessauische Schulverordnung. In: BJ 1788a, 3. St., S. 304–325.
- ANONYM: Haben die Christen Ursache, so sehr wider den Deismus zu eifern? In: BJ 1789a, 5. St., S. 9–36.
- ANONYM: Ueber die Frage ob sich der Staat in Erziehung mischen soll? Von dem Verf. des Briefs über die deßauische Schulverordnung im März 1788 dieses Journals, S. Braunschw. Journal März S. 304–324. August S. 390–404 Sept. S. 7–24. In: BJ 1789b, 5. St., S. 37–76.
- ANONYM: Sollte das preußische Religionsedict für die Verbreitung der wahren Aufklärung wirklich so gefährlich seyn als man glaubt?. In: BJ 1789c, 10. St., S. 129–147.
- ANONYM: Schreiben eines jungen Selbstdenkers an seinen ehemaligen Lehrer über Herrn D. Leß Entwurf eines philosophischen Kursus der christlichen Religion. In: BJ 1791a, 2. St., S. 113–194.
- ANONYM: Schreiben des jetzigen Thorschreibers zu G. vormahligen Kandidaten der Theologie, an den jungen Selbstdenker, über dessen Aufsatz, betreffend des Herrn Doctor Leß Entwurf eines philosophischen Kursus der christlichen Religion, im Braunschw. Journal Februar 1791. S. 113–193. In: BJ 1791b, 10. St., S. 129–175.
- ANONYM: Ueber den Hannoverschen Katechismus. In: BJ 1791c, 12. St., S. 423–453.
- ANONYM: Aergerniß. In: BJ 1791d, 12. St., S. 464–471.

ANONYM: Ueber die Erziehung. In: Schleswigsches Journal 1793, 9. St., S. 1–66.

CAMPE, J.H. u.a.: Von der Absicht und den Gegenständen dieser Zeitschrift. In: BJ 1788, 1. St., S. 1–15.

DERS.: Soll man die Kinder mitleidig zu machen suchen In: BJ 1788a, 2. St., S. 150–190.

DERS.: Hauptideen und Grundsätze zur Verfertigung der wissenschaftlichen Theile der allgemeinen Schulencyclopädie. In: BJ 1788b, 4. St., S. 475–492.

DERS.: Hauptsätze der sogenannten neuen Erziehungstheorie, das Sprachstudium überhaupt und die lateinische Sprache insonderheit betreffend, behauptet und vertheidiget von Leibnitz, Locke, Tschirnausen, Facciolatti, Zambaldio, Morhof, Montagne, Gentil, Clenard, Tanaq. Faber, Math. Gesner, Schatz, Reimarus, Mendelssohn, auch indirecte von Scioppius, Melanchton, Vives, Erasmus, Corderius, Joach. Lange und Andern. In: BJ 1788c, 9. St., S. 82–110 u. 10. St., S. 201–230.

DERS.: Anzeige und Beurtheilung einiger durch das preuß. Religionsedikt vom 9ten Juli 1788 veranlaßten Schriften. In: BJ 1788d, 10. St., S. 129–152 u. 1789a, 1. St., S. 46–72.

DERS.: Briefe aus Paris, während der Revolution geschrieben. Erster Brief. In: BJ 1789a, 10. St., S. 227–254.

DERS.: Zweiter Brief aus Paris, während der Revolution geschrieben. In: BJ 1789b, 11. St., S. 257–319.

DERS.: Dritter Brief aus Paris zur Zeit der Revolution geschrieben. In: BJ 1789c, 12. St., S. 385–425.

DERS.: Vierter Brief aus Paris zur Zeit der Revolution geschrieben. In: BJ 1789d, 12. St., S. 425–461.

DERS.: Fünfter Brief aus Paris zur Zeit der Revolution geschrieben. In: BJ 1790a, 1. St., S. 1–40.

DERS.: Sechster Brief. In: BJ 1790b, 1. St., S. 40–64.

DERS.: Antwort auf das Schreiben eines Ungenannten aus Paderborn an den Schulrath Campe in Num. 35 des Jenaischen Intelligenz=blatts. In: BJ 1791, 5. St., S. 58–85.

DERS.: An den Herausgeber. In: Schleswigsches Journal 1792, 1. St., S. 61–67.

DERS.: Grundsätze der Gesetzgebung die öffentliche Religion und die National=erziehung betreffend, dem französischen Nationalconvent gewidmet. In: Schleswigsches Journal 1793, 2. St., S. 129–201.

- DERS.: Briefe von und an Campe 1765–1788. Hrsg. v. SCHMITT, H. (Wolfenbütteler Forschungen, Bd. 71.1) Wiesbaden 1996.
- CUNZE, J.C.F.: Hauptideen und Grundsätze zur Verfertigung der wissenschaftlichen Theile der allgemeinen Schulencyclopädie. In: BJ 1788, 7. St., S. 360–372.
- GUTSMUTHS, J.C.F.: An den Herrn geheimen Kanzley=Sekretär Brandes in Hannover. In: BJ 1791, 6. St., S. 219–245 u. 7. St., S. 317–331.
- HEGEWISCH D.H.: Ueber die Toleranz, von Hrn. Prof. Hegewisch. In: BJ 1789, 3. St., S. 257–288 u. 4. St., S. 385–409.
- HEINEL, E.F.R.: Nachricht von einer in Marienburg neu zu fundirenden Armen=Industrie=Schule. In: BJ 1791, 9. St., S. 54–80
- HEUSINGER, K.: Ueber einige Stellen des Florus. In: BJ 1788, 4. St., S. 449–463.
- KÄSTNER, A.G.: Ueber die Art Kindern Geometrie und Arithmetik beizubringen. Auf Veranlassung eines Schreibens des Herrn v. Winterfeld im Braunschweigischen Journale 5. St. S. 35 u.f. von Abraham Gottfried Kästner. In: BJ 1788, 7. St., S. 257–268; 8. St., S. 385–390; 9. St., S. 1–6.
- MEISTER, J.H.: Ueber die ersten Gründe des Gesellschaftssystems, angewandt auf die gegenwärtige Staatsumwälzung. Zur Probe des Ganzen, aus dem Französischen übersetzt, und mit einigen Anmerkungen von J.H. Campe. In: BJ 1790, 7. St., S. 257–303.
- NEUENDORF, K.G.: Dessau. In: BJ 1788, 1. St., S. 125–128.
- PÉTHION, J.: Auszug einer Rede des Herrn Pethion de Villeneuve, die den 17ten Mai dieses Jahrs in der National=Versammlung gehalten worden ist. In: BJ 1790, 6. St., S. 225–237.
- REIMARUS, J.H.: Bedenken über die Frage - ob der Staat Gesetze für die Erziehung und den Unterricht der Kinder vorschreiben solle?. In: BJ 1790, 1. St., S. 71–83.
- SCHÜTZ, C.G.: Ueber Glaubenseinigkeit. In: BJ 1788, 11. St., S. 257–272.
- STUVE, J.: Ueber die Rechte der Menschheit. In: BJ 1791, 4. St., S. 402–421.
- DERS.: Was hat der Staat in Ansehung der Religion, der Sittlichkeit und der Erziehung zu thun. In: Schleswigisches Journal 1793, 3. St., S. 257–272.
- THIEME, K.T.: Ueber die Mittel, bei der Jugend das lateinische Sprachstudium zu befördern, von Herrn Rector Thieme in Merseburg. In: BJ 1789, 6. St., S. 154–218.
- VILLAUME, P.: Ob und in wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern ist. In:

CAMPE, J.H. (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Bd. 3, Braunschweig 1785, S. 439–617.

DERS.: Anmerkungen über die Frage: Ob der Staat sich in Erziehung mischen soll? In: BJ 1788a, 8. St., S. 390–404 u. 9. St., S. 7–24.

DERS.: Von den Waisenhäusern. In: BJ 1788b, 12. St., S. 473–494.

WETZEL, J.C.F.: Noch Etwas über das Lateinsprechen und Sprachkenntniß überhaupt. In: BJ 1790, 5. St., S. 107–126.

Literatur

BELLANGER, C./GODECHOT, J./GUIRAL, P./TERROU, F. (Hrsg.): Histoire générale de la Presse française. Tome 1, Des Origines à 1814. Paris 1968.

BÖDEKER, H.E.: Die Religiösität der Gebildeten. In: GRÜNDER, K./RENSDORF, K.H. (Hrsg.): Religionskritik und Religiösität in der deutschen Aufklärung. Heidelberg 1989, S. 145–196.

BÖNING, H.: Ein "wahrer Philosophischer Royalist". Gottlieb Benedikt von Schirach und seine publizistische Tätigkeit. In: WEISS, C./ALBRECHT, W. (Hrsg.): Von "Obscuranten" und "Eudämonisten". Gegenauflärerische, konservative und antirevolutionäre Publizisten im späten 18. Jahrhundert. St.-Ingbert 1997, S. 403–444.

CASTALDO, A.: Les Méthodes de travail de la Constituante. Les techniques délibératives de l'Assemblée nationale 1789–1791. Paris 1989.

DRECHSEL W.U.: Erziehung und Schule in der französischen Revolution. Untersuchungen zum Verhältnis von Politik und Pädagogik in den Reformplänen der Jahre 1792–1794. Frankfurt a.M. 1969.

FERTIG, L.: Campes politische Erziehung: Eine Einführung in die Pädagogik der Aufklärung. Darmstadt 1977.

FURET, F.: Constitution civile du clergé. In: FURET, F./OZOUF, M. (Hrsg.): Dictionnaire critique de la Révolution française. Tome Institutions et créations. Paris 1992, S. 207–220.

GALL, L.: Liberalismus und „bürgerliche Gesellschaft“. Zu Charakter und Entwicklung der liberalen Bewegung in Deutschland. in: DERS. (Hrsg.): Liberalismus. Königstein/Ts. 1980.

GARBER, J.: Drei Theoriemodelle frühkonservativer Revolutionsabwehr. Altständischer Funktionalismus, spätabolutistisches Vernunftrecht, evolutionärer „Historismus“. In: Jahrbuch des Instituts für deutsche Geschichte. Bd. VIII. Tel-Aviv 1979, S. 65–101.

- GRAF, M.: Buch und Lesekultur in der Residenzstadt Braunschweig zur Zeit der Spätaufklärung unter Herzog Karl Wilhelm Ferdinand (1770–1806). Frankfurt a.M. 1994.
- HAFERKORN, H.J.: Zur Entstehung der bürgerlich-literarischen Intelligenz und des Schriftstellers in Deutschland zwischen 1750 und 1800. In: LUDZ, P. (Hrsg.): Deutsches Bürgertum und literarische Intelligenz 1750–1800. Stuttgart 1974, S. 113–275.
- HARTEN, H.C.: Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolution. In: HERRMANN, U./OELKERS, J. (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Weinheim/Basel 1990, S. 117–132.
- HERRMANN, U.: Ernst Christian Trapp (1745–1818) – Person und Werk. In: TRAPP, E.CHR.: Versuch einer Pädagogik. Univ. Nachdruck der 1. Ausg. Berlin 1780. Hrsg. v. U. HERRMANN. Paderborn 1977, S. 419–448.
- HERWIG, W.: Das Braunschweigische Journal. Analyse einer Zeitschrift aus der Zeit der französischen Revolution. Braunschweig, Stadtarchiv 1971.
- JÄGER, H.W.: Nachwort. In: CAMPE, J.H.: Briefe aus Paris zur Zeit der Revolution geschrieben. Mit Erläuterungen, Dokumenten und einem Nachwort von HANS WOLF JÄGER. Hildesheim 1977, S. 74–97.
- JEISMANN, K.-E.: Das Preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787–1817. Stuttgart 1996.
- KAPP, F.: Aktenstücke zur Geschichte der preußischen Censur und Preßverhältnis. In: Archiv für Geschichte des deutschen Buchhandels, Bd. IV. Leipzig 1879, S. 138–214.
- KERSTING, C.: Rousseaus Einfluß auf die Philanthropen. Zum Emile Kommentar in der Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens. In: HAGER, F.-P./JEDAN, D. (Hrsg.): Educational Thinker on the Enlightenment and Their Influences on Different Countries. Pecs 1987, S. 132–154.
- KIRSCHBAUM, K.: Deutsche Zeitgenossen zu den Gewalttaten der Französischen Revolution. Meinungsbildung, Erlebnisse, Urteilsbegründung in der Sicht der deutschen Gebildeten. Phil. Diss. Göttingen 1951.
- KÖNIG, H.: „Das Braunschweigische Journal“. Ein Dokument der fortschrittlichen deutschen Lehrerschaft aus der Zeit der Französischen Revolution. In: Pädagogik 7 (1952), S. 650–674.
- KOLLER, H.-C.: Erziehung zur Arbeit als Disziplinierung der Phantasie: J.H. Camper Robinson der Jüngere im Kontext der philanthropischen

- Pädagogik ; Dokumentation einer interdisziplinären Tagung in Hamburg vom 16. bis 18. März 1988. In: SEGEBERG, H. (Hrsg.): Vom Wert der Arbeit: zur literarischen Konstitution des Wertkomplexes „Arbeit“ in der deutschen Literatur (1770–1930). Tübingen 1991, S. 40–76.
- LATREILLE, A.: *L'Eglise catholique et la Révolution française*. Tome 1 1775–1799, Poitiers 1970.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P.M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976.
- LOSFELD, C.: *Philanthropisme, Libéralisme et Révolution*. Das Braunschweigische et Schleswigsche Journal (1788–1793). Phil. Diss. Halle (Saale) 1998.
- MARX, H.: Die Entstehung und die Anfänge der pädagogischen Presse im deutschen Sprachgebiet. Frankfurt a.M. 1929.
- RIALS, S.: *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*. Paris 1988.
- RIEDEL, M.: Gesellschaft, bürgerliche. In: BRUNNER, O./CONZE, W./KOSELLECK, R. (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe*. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 2. Stuttgart 1975, S. 719–800.
- RUTSCHKY, K.: *Schwarze Pädagogik*. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Berlin ²1993.
- SAHMLAND, I.: Christoph Martin Wieland und die deutsche Nation. Zwischen Patriotismus, Kosmopolitismus und Griechentum. Tübingen 1990.
- SCHMITT, H.: Schulreform im aufgeklärten Absolutismus. Leistungen, Widersprüche und Grenzen philanthropischer Reformpraxis im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel 1785–1790. Weinheim/Basel 1979.
- DERS.: Johann Stuve (1752–1793): Ein philanthropischer Aufklärer auf dem Wege zur bürgerlichen Gesellschaft. In: STUVE, J.: *Kleine Schriften gemeinnützigen Inhalts*. Ges. und hrsg. von J.H. Campe. 2 Bde., Braunschweig, 1794; Reprint Vaduz 1982, S. XI–CXVIII.
- DERS.: Politische Reaktionen auf die Französische Revolution in der philanthropischen Erziehungsbewegung in Deutschland. In: HERRMANN, U./OELKERS, J. (Hrsg.): *Revolution und Pädagogik der Moderne*, Weinheim/Basel 1990, S. 162–184.
- DERS.: Pressefreiheit, Zensur und Wohlverhalten. Die Braunschweigische Schulbuchhandlung zur Zeit der französischen Revolution. In: BÖNING, H. (Hrsg.): *Französische Revolution und deutsche Öffentlichkeit: Wandlungen in Presse und Alltagskultur am Ende des 18. Jahrhunderts*. München/New York/London/Paris 1992a, S. 341–368.

- DERS.: Philanthropismus und Volksaufklärung im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. In: VIERHAUS, R. (Hrsg.): Das Volk als Objekt obrigkeitlichen Handelns. Tübingen 1992b, S. 172–195.
- SCHNEIDER, F.: Pressefreiheit und politische Öffentlichkeit - Studien zur politischen Geschichte Deutschlands bis 1848. (Politica, Bd. 24) Neuwied/Berlin 1966.
- SCHÖNEMANN, B.: Volk, Nation VI-XII In: BRUNNER, O./CONZE, W./KOSELLECK, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 7. Stuttgart 1975, S. 281–380.
- SCHÜTZ, W.: Die Kanzel als Katheder der Aufklärung. In: Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, Bd. 1, 1974, S. 137–171.
- SPARN, W.: Vernünftiges Christenthum. Über die geschichtliche Aufgabe der theologischen Aufklärung im 18. Jahrhundert in Deutschland. In: VIERHAUS, R. (Hrsg.) Wissenschaften im Zeitalter der Aufklärung. Aus Anlaß des 250jährigen Bestehens des Verlages Vandenhoeck und Ruprecht. Göttingen 1985, S. 18–57.
- STERN, S.: Ein Kampf um die Pressefreiheit in Braunschweig zur Zeit der französischen Revolution. In: Jahrbuch des Geschichtsvereins für das Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel. Bd. 14 (1915/1916), S. 18–76.
- VALJAVEC, F.: Das Woellnersche Religionsedikt und seine geschichtliche Bedeutung. In: Historisches Jahrbuch, Bd. 72 (1953), S. 386–400.
- VIERHAUS, R.: Liberalismus. In: BRUNNER, O./CONZE, W./KOSELLECK, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 3. Stuttgart 1975, S. 741–785.
- VIGUERIE, J. de: Christianisme et révolution. Cinq leçons d'histoire de la Révolution française. Paris 1986.

Anschrift des Autors:

Dr. Christophe Losfeld, Martin-Luther-Universität,
Interdisziplinäres Zentrum für die Erforschung
der Europäischen Aufklärung,
06110 Halle

Theodor Gottlieb von Hippel (1741–1796).

Ein Außenseiter der Pädagogik

1 Ein bedeutsamer Widerspruch

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts erhoben Pädagogen und Philosophen immer lauter und eindringlicher ihre Stimmen für die Festlegung der Frau auf deren *natürliche* Rolle als Mutter, Hausfrau und Gattin und forderten als Konsequenz eine besondere Erziehung des weiblichen Geschlechts. Dieser allgemeinen Tendenz widersprach ein Autor, der in der Erziehungs- und Bildungsgeschichte bis heute weitgehend unbekannt geblieben ist. In seiner 1792 anonym erschienenen Abhandlung *Ueber die bürgerliche Verbesserung der Weiber*¹ fordert er: „Man erziehe Bürger für den Staat, ohne Rücksicht auf den Geschlechtsunterschied, und überlasse das, was Weiber als Mütter, als Hausfrauen wissen müssen, dem besondern Unterricht; und alles wird zur Ordnung der Natur zurückkehren.“ (HIPPEL 1792, S. 133)

Die natürliche Bestimmung der Frau als „das Weib ihres Mannes und die Mutter ihrer Kinder“ (ebd., S. 45) bestreitet auch HIPPEL nicht, ist sie doch Folge der Geschlechtlichkeit. Doch andere naturgegebene Differenzen physischer und insbesondere geistiger Art existieren nach Ansicht des Autors zwischen Mann und Frau nicht. Vielmehr seien in der Kultur- und Menschheitsgeschichte die Gründe für die Unterlegenheit der Weiber zu entdecken. Gleichberechtigung sowie Koedukation der Geschlechter (ebd., S. 143) seien daher der Weg zurück zur Ordnung der Natur. Die männlichen Leser werden aufgefordert, die Voraussetzungen zur Emanzipation des weiblichen Geschlechts zu schaffen; HIPPEL meint damit die Voraussetzungen zur gleichberechtigten Teilhabe der Frauen an Bildung, bürgerlichen Rechten, freien Berufen und am Staatsdienst. Jedoch würden Frauen nicht von heute auf morgen lernen, sich in den männlichen Rollen zu behaupten: „Sie sollten eben den Weg gehen, den wir gingen, eben die Wüsten betreten, die uns auf der Bahn nach Kanaan beschwerlich wurden; nur durch Erziehung, Unterricht und Erfahrung sollen sie das Ziel erreichen, dessen sie so würdig sind.“ (Ebd., S. 144)

1 Titel und Inhalt der Abhandlung nehmen direkt Bezug auf DOHM 1781 und BRANDES 1787. Vgl. z.B. zu DOHM HIPPEL 1792/1977, S. 20 f.; zu BRANDES ebd., Kap. V, bes. S. 209–240; HONEGGER 1991, S. 72 u. 76. Zitate aus Hippel 1792 nach dem ND 1977.

In den letzten 20 Jahren dieses Jahrhunderts haben sich insbesondere Wissenschaftlerinnen fächerübergreifend und aus verschiedenen Perspektiven mit dem Buch *Ueber die bürgerliche Verbesserung der Weiber* befaßt und es dadurch wieder mehr in den Blickpunkt gerückt.² So ist heute kaum eine Studie zur Geschlechterdebatte des späten 18. Jahrhunderts zu finden, in der nicht wenigstens der Name HIPPEL genannt ist.

Für die in diesem Aufsatz vorgestellte bildungshistorische Interpretation ist von Bedeutung, daß folgende Frage bisher nicht hinreichend problematisiert wurde: Warum konnte gerade HIPPEL die Festlegung der Frau auf ihre natürliche Rolle als Mutter, Hausfrau und Gattin überwinden? Diese Frage ist um so interessanter, als HIPPEL in den ersten Auflagen (1774, 1776) seiner erfolgreichen Satire *Ueber die Ehe* noch ganz das Frauenbild der Zeit bedient hatte. Für den Sinneswandel werden in der erwähnten neueren Forschung zwei Gründe genannt: 1. HIPPELS langjährige Mitarbeit am *Allgemeinen Landrecht für die preußischen Staaten*³ und 2. die vorurteilsfreie Anwendung der praktischen Philosophie IMMANUEL KANTS auf das weibliche Geschlecht.⁴ Diese Erklärungsansätze können, bei aller Berechtigung im einzelnen, noch keine hinreichende Gesamterklärung bieten.

In Leben und Werk des ostpreußischen Juristen lassen sich jedoch viele weit vor dem Jahr 1792 liegende Belege für eine intensive Beschäftigung mit Fragen der Erziehung und Aufklärung der Menschen entdecken. Neben dem Buch *Ueber die bürgerliche Verbesserung der Weiber* werden für den hier vorgetragene Erklärung vor allem HIPPELS Freimaurerreden, sein Erziehungs- und Bildungsroman *Lebensläufe nach aufsteigender Linie* (Berlin: VOSS 1778–1781/82), der erst neuerdings wiederentdeckte Schulplan (LINDEMANN-STARK 1996 u. 1998a) sowie das postum publizierte Fragment *Ueber Gesetzgebung und Staatenwohl* (Berlin: VOSS 1804) berücksichtigt.

Nach einem einleitenden biographischen Überblick⁵ bis zum Jahr 1780 werde ich mich darauf konzentrieren, die Grundzüge von HIPPELS Bildungs-

2 Zu nennen sind insbesondere HIPPEL 1977, 1979, 1981 sowie DAWSON 1980, WEBER-WILL 1983, JAUCH 1988, JACOBI 1989, HONEGGER 1991.

3 JACOBI 1989, S. 362 f.; WEBER-WILL 1983. Vgl. auch hier unter Abschn. 6.

4 HONEGGER 1991, S. 82-87 u. 93. Problematisch im Detail ist die Interpretation in JAUCH 1988, S. 203-236, die KANT eine heimliche Mitarbeit unterstellt, eine historisch nicht haltbare These.

5 Dieser folgt, wenn nicht anders angegeben, der ausführlichen Darstellung in meiner Dissertation: LINDEMANN-STARK 1998b, Kapitel II. Zu Leben und Werk insbesondere auch KOHNEN 1983 u. 1987 sowie KOHNEN/LINDEMANN-STARK 1996.

und Erziehungsinteresse herauszuarbeiten und sie, soweit notwendig, in den historisch-biographischen Zusammenhang einbetten. Im Schlußteil wird vor diesem Hintergrund eine zusammenfassende erklärende These formuliert.

2 Biographische Voraussetzungen

Am 31. Januar 1741 wurde THEODOR GOTTLIEB HIPPEL als Sohn des Rektors MELCHIOR HIPPEL und seiner Gattin ELEONORE, Tochter des Kantors LAURENTIUS THIMM, im ostpreussischen Städtchen Gerdauen geboren. Erziehung und Schulbildung des Knaben und seines zwei Jahre jüngeren Bruders GOTTHARD FRIEDRICH waren geprägt von der pietistischen Glaubensrichtung beider Eltern. Wie kaum anders zu erwarten, wurden beide Söhne zum Theologiestudium bestimmt. Im Sommer 1756, mit gerade 15½ Jahren, kam THEODOR an die alma mater nach Königsberg, erst 1760 folgte sein Bruder FRIEDRICH.

HIPPEL studierte 9 Semester (1756–1761) vornehmlich Theologie, Philosophie und Mathematik, erhielt seit Ostern 1759 ein Stipendium und hatte etwa seit Mai des Jahres im Hause des reichen holländischen Justizrats THEODOR POLIKARP WOYT eine erste Anstellung: als Gesellschafter des achtjährigen EWALD EGIDIUS LÜBECK. HIPPEL hatte 1759 und 1760 fünf Probepredigten gehalten, schrieb Gedichte, machte Reden. Er schien prädestiniert für eine außerordentliche Predigerkarriere. Doch eben zu der Zeit, als er seine ersten ernstzunehmenden praktischen Erfahrungen als Hofmeister machte, kehrte er der Theologie den Rücken, um Jura zu studieren. Das war allerdings sehr ungewöhnlich.

In seinem autobiographischen Fragment (SCHLICHTEGROLL 1801 und SW⁶ 12) erklärt HIPPEL diese erste große Wende in seinem Leben und die damit verbundene Abkehr von einer pädagogisch-theologischen Laufbahn. Er war im Januar 1761 mit seinem Freund, dem russischen Leutnant HENDRIK VAN KEYSER, zu einer Reise nach St. Petersburg und Kronstadt aufgebrochen. Während des kaum sechswöchigen Aufenthalts verliebte er sich in ein adliges Mädchen – vermutlich war es die Schwester DOROTHEA seines Freundes VAN KEYSER.⁷ Das Angebot, in russische Dienste einzutreten, lehnte HIPPEL nach erster spontaner Zusage schließlich doch ab und begab sich auf die lange Rückreise nach Königsberg, während der er den

6 Abgekürzte Zitierweise für: HIPPELS sämtliche Werke. 14 Bde. Berlin 1828–1839. Hier Bd. 12

7 Ausführliche Begründung in LINDEMANN-STARK 1998b.

Entschluß faßte, gleichermaßen der Liebe wie dem Predigeramt zu entsagen. Universitätslehrer wollte er nun werden und seine literarischen Studien vertiefen.

Die Reise in die russische Metropole hatte HIPPEL die Anstellung bei WOYT gekostet. Er wurde nun Hofmeister im Hause des russischen Tribunalpräsidenten, Baron JOHANN AUGUST VON SCHRÖTTER, und er nahm das Jurastudium auf. Ob die Aufenthalte bei den Juristen WOYT oder VON SCHRÖTTER zur Studienwahl beigetragen hatten, ob die Immatrikulation seines zehnjährigen Zöglings im April 1762 oder andere Gründe den Ausschlag gaben, dies ist mangels Quellen nicht zu entscheiden.⁸ Fest steht, daß HIPPEL im Januar 1762 in die Königsberger Freimaurerloge *Zu den drey Kronen* aufgenommen worden war und im April des Jahres als Jurastudent in die Mitgliederliste eingetragen wurde.

Als bald darauf im Sommer die vierjährige russische Besatzungszeit (1758–1762) endete, scheint auch HIPPELS Arbeitgeber die Stadt verlassen und damit die kurze Erzieherkarriere des Studenten ein Ende gefunden zu haben. Erst ab 1783 sind praktische Erfahrungen HIPPELS mit der Erziehung und Beaufsichtigung der Studien seiner Neffen und Nichten belegt.

Der junge Mann faßte im gesellschaftlichen Leben Königsbergs Fuß. Als Mitglied der Freimaurerloge besaß er gute Kontakte zu einem kleinen Kreis von Adligen, Kaufleuten, Staatsbeamten und Armeeangehörigen. Ehemals Schüler des Philosophen IMMANUEL KANT, wurde er schon bald ein *Umgangsfreund* desselben, war gut bekannt mit JOHANN GEORG HAMANN und befreundet mit dem Lokalpoeten JOHANN FRIEDRICH LAUSON sowie mit der Familie des Schauspielers FRANZ SCHUCH. Und er hatte natürlich mal mehr, mal weniger intensiven Umgang mit den anderen jungen Dichtern und Schriftstellern am Ort, wie DAVID NEUMANN, JAKOB FRIEDRICH HINZ, GEORG FRIEDRICH JOHN oder JOHANN GOTTFRIED HERDER; denn HIPPEL hatte selbst erste Gedichte drucken lassen, war im November 1762 zum Bruder Redner in der Freimaurerloge gewählt worden, zählte bis Ende der 1760er Jahre zu den Mitarbeitern der neuen *Königsbergischen politischen und gelehrten Zeitungen* (1764–1788) und schrieb mehrere Schauspiele. Am erfolgreichsten war der Einakter *Der Mann nach der Uhr*, der 1764 in Königsberg Premiere hatte und viele Jahre lang auch an anderen großen Bühnen aufgeführt wurde⁹, seit 1765 mehrfach aufgelegt und sogar ins Französö-

8 Das autobiographische Fragment endet mit der Rückkehr aus St. Petersburg, die nächsten biographischen Zeugnisse, die „Briefe an SCHEFFNER“ (SW 13 u. 14) beginnen erst im Jahre 1765.

9 Zum Beispiel 1767 in Hamburg. LESSING 1767, S. 172 f.

sische übersetzt (KOHNNEN/LINDEMANN-STARK 1996). 1774 folgte das satirisch-witzige Buch *Ueber die Ehe*, in dem HIPPEL noch völlig ungebrochen das von den Aufklärern allgemein für passend erachtete Frauenbild vertrat. 1776 erschien eine zweite veränderte Auflage, 1792 und 1793 weitere Überarbeitungen, die nun allerdings den emanzipatorischen Thesen im Buch *Ueber die bürgerliche Verbesserung der Weiber* angenähert waren und in der Argumentation nicht selten eine Verkehrung früherer Gedanken des ‚Ehebuchs‘ enthalten. Es sei angemerkt, daß HIPPEL mit Ausnahme zweier Gedichte anonym schrieb und seit Ende der 1760er Jahre streng darauf achtete, daß seine Autorschaft geheim blieb.

In der Forschungsliteratur ist immer wieder stereotyp von der steilen Karriere HIPPELS als Jurist die Rede. Doch die These ist falsch. Während er sich in den intellektuellen Kreisen der Stadt mehr und mehr etablierte, verlief seine juristische Karriere lange Zeit eher stockend. Im Herbst 1764 scheiterte der Jurastudent noch mit seiner Bewerbung auf die Advokatur am Hofgericht. Im Frühjahr 1765 wurde er nach erfolgreich bestandener Prüfung als Advokat am Stadtgericht zugelassen. Erst sechs Jahre später erhielt er die Zulassung zum Hofgericht und in eben dem Jahr die Bestallung zum Notar. Mehrere Bewerbungen auf Richterposten und Stellen in der ostpreussischen Regierung in Königsberg schlugen in der Folge fehl. Erst nach einer ungewöhnlich langen Zeit von 14 Jahren gelang HIPPEL der Sprung vom Anwalt auf den Richterstuhl. Ende 1778 wurde er vom Magistrat zum außerordentlichen Stadtrat und Richter zweier Randbezirke der Stadt gewählt und im April 1779 vom König in diesem Amt bestätigt. Im „Titelland Deutschland“ (KANT VII, S. 312; KANT XXV, S. 834 u. 1414) hatte es HIPPEL in seiner Berufslaufbahn bis 1779 nur zum Kriminal- und dann immerhin zum außerordentlichen Stadtrat gebracht, zwei Titel, die auf der Skala weit unten rangierten.

Allerdings waren ihm im Laufe der Jahre auch viele Aufgaben, meist ehrenamtlich, im Verwaltungsapparat übertragen worden, die einerseits belegen, daß seine Arbeit von seinen Oberen durchaus geschätzt wurde, andererseits auch, daß er sich umfassende Kenntnisse aneignete. Er wurde 1771 Assessor im Stipendienkolleg (unbesoldet), 1772 ordinärer Gerichtsverwandter, im selben Jahr für einige Wochen Besitznahmekommissar für die Woywodtschaft Marienburg im neu erworbenen Westpreußen, 1773 Kriminalrat (unbesoldet), 1777 Assessor im Armenkolleg (unbesoldet). Nachdem König FRIEDRICH II im April 1780 endlich die Erarbeitung eines *Allgemeinen Gesetzbuches für die preußischen Staaten* verfügte und dazu Landesgesetzkommissionen gebildet werden mußten, wurde HIPPEL neben vier weite-

ren Mitgliedern¹⁰ zu dieser auf ein halbes Jahr angesetzten umfangreichen Arbeit ausgewählt – wiederum ehrenhalber. Im August 1780 ernannte ihn der König endlich zum Kriminaldirektor und Hofhalsrichter, ein Amt, dem HIPPEL hinterhertrauerte, als er es Ende 1781 im Zuge einer Verwaltungsreform abgeben mußte, obwohl „Minister v. ZEDLITZ, als Departements-Minister mir über dieses Collegium recht große Komplimente gemacht, und sie mit Actenstellen zu belegen die Güte gehabt“ hatte (SW 14, S. 32/33).

HIPPEL war fast 40 Jahre, und es erscheint gar nicht abwegig, daß er – wie verschiedentlich spekuliert wird¹¹ – von einer Karriere im Staatsdienst, insbesondere von einem Ministerposten träumte. Warum auch nicht? Denn die fachlichen Kompetenzen zum Beispiel als Nachfolger des preußischen Justiz- und Schulministers KARL ABRAHAM FREIHERR VON ZEDLITZ (1731–1793, vgl. MAINKA 1995) besaß er. Umfangreiche Kenntnisse in der Jurisprudenz und Verwaltung waren ihm nicht abzuspochen. Auch hatte er allein durch sein langjähriges Theologiestudium eine solide Grundlage, um auch Probleme der weltlichen Schul- und Kirchengaufsicht zu lösen. Doch darüber hinaus hatte HIPPEL sich auch nach oder vielleicht erst seit dem Abbruch des Theologiestudiums zu Fragen und Zielen von Erziehung und Bildung ausgiebig Gedanken gemacht.

3 Freimaurerei und Erziehung des Menschengeschlechts

Vielleicht war die aktive Mitgliedschaft in der Königsberger Freimaurerloge der Auslöser, zweifellos aber trug sie zur Verstärkung des pädagogischen Interesses bei. Denn bei allen irrationalen und esoterischen Auswüchsen, die in der (deutschen) Freimaurerei des 18. Jahrhunderts – auch in der Königsberger Loge – zu finden waren, bleibt für den Untersuchungszusammenhang dieses Aufsatzes wichtig: die Arbeit der Freimaurer galt der Erziehung und Veredlung des Menschengeschlechts. Durch Bildung des Verstandes und weit mehr noch Bildung des Herzens, durch Erziehung und Selbsterkenntnis strebten die Maurer nach Vollkommenheit in Tugend, Toleranz, Weisheit und Wahrheit, um den „Profanen“¹² außerhalb der Lo-

10 SW 14, S. 249 (Brief vom 13./14. Mai [1780]): „Die Mitglieder sind Tribunal-Rath WERNICKE, Hofgerichts-Rath KELCH, Hofrath SCHIENEMANN, Consistorial-Rath MANITIUS und meine Wenigkeit.“

11 Vgl. stellvertretend JAUCH 1988, S. 210 f. Die Vermutung geht auf eine Anekdote in ABEGG 1798 (1987), S. 244 zurück.

12 Mit diesem Ausdruck wurden all diejenigen bezeichnet, die in keiner Freimaurerloge Mitglied waren (vgl. LENNHOF/POSNER 1932, Sp. 1256, Artikel „Profan“).

gen Vorbilder zu sein und so die allmähliche Versittlichung und Aufklärung der Menschen herbeizuführen.

HIPPEL wurde schon ein dreiviertel Jahr nach seiner Aufnahme in den siebenköpfigen Kreis der Beamten übernommen, wo er mehr als dreißig Jahre agierte. Im November 1762 war er zum Bruder Redner gewählt worden, dann übernahm er im April 1768 für ein Jahr das höchste Amt des „Meisters vom Stuhl“ und war anschließend ab 1769 zweiter, ab 1779 bis wenige Jahre vor seinem Tod erster Aufseher. Von 1782 bis 1786 wird er mit acht weiteren Logenbrüdern gleichzeitig in WÖLLNERS Liste der Königsberger Rosenkreuzer geführt, wo HIPPEL wiederum das Amt des Redners ausübte.¹³

Im Konstitutionspatent der Dreikronenloge von 1761 heißt es: „Der Bruder Redner hat bei feierlichen Gelegenheiten und Aufnahmen zu sprechen und den Aufgenommenen den Teppich (Tapis) zu erklären.“ (FISCHER 1910, S. 34) Die Themen der Reden, so ist aus dem *Internationalen Freimaurer-Lexikon* zu erfahren, sollten „aus dem Gebiet des rein Menschlichen“ entnommen werden und „die Erhebung des Gemüts sowie die Erweckung edler Gesinnungen im Sinne der Königlichen Kunst zum Ziele haben“. (LENNHOFF/POSNER 1932, Sp. 1289, Artikel „Redner“) Entsprechend heißt es denn auch in einer Rede von HIPPELS Freund und Amtsvorgänger HINZ: „Ich weiß, daß es die Pflicht unsers Redners ist, die Tugend zu predigen. Ich weiß, daß Sie, als Freunde der Tugend, ihren Herolden desto leichter Beifall geben, weil Sie alles Vortreffliche, so er Ihnen davon sagen kann, nachempfinden. Ich weiß, daß Ihnen ein Strahl eines guten Herzens mehr werth ist, als alle Strahlen auch des blendendsten Genies in einer verdorbenen Seele. Ich weiß aber auch, daß dieser unser Orden, so sehr er sich auch jener, in der ganzen Welt, nur nicht bei uns, für ganz unmöglich gescholtenen platonischen Republik nähert, die Musen und ihre Künste nicht Landes verweist.“ (HINZ 1761 in SW 10, S. 166 f.)

In den fünf überlieferten Freimaurerreden von HIPPEL werden ebenfalls die typischen Themen in den Mittelpunkt gesetzt. Einmal erinnert HIPPEL seine Brüder, auch außerhalb der Loge dem würdigen Bruder und dann auch dem ‚Profanen‘ Achtung und Liebe zu erweisen, unabhängig vom gesellschaftlichen Stand (SW 10, S. 185).

In einer anderen Rede, die HIPPEL Mitte der 1760er Jahre gehalten hat, tritt er dafür ein, die Vorurteile gegen das weibliche Geschlecht aufzuge-

13 GERLACH 1995, S. 134–139. Für den Hinweis danke ich Dr. MICHAEL NIEDERMEIER (Berlin).

ben, sowohl die Vergötterungen, wie etwa in den neuen Romanen eines RICHARDSON, als auch diejenigen Vorurteile, die die Frau zu zügelloser Leidenschaft degradieren oder die Behauptung, Frauen seien keine Menschen. Ganz im ROUSSEAU'schen Sinn bemerkt er: „Wir verlangen kein hochwohlgelehrtes Frauenzimmer, sondern solche, die Geschmack besitzen, die zu empfinden wissen, und die die Kunst selbst glücklich zu leben, verstehen, und zu der, uns glücklicher zu machen, im Stande sind, als es jetzo aus leicht einzusehenden Ursachen geschehen kann.“ (SW 10, S. 242) Mit ROUSSEAU glaubt er, daß die Frau „Seelen zur Denkungsart und Herzen zur Tugend“ (ebd.) habe, daß sie erziehbar sei und daß die „drey guten Frauen“¹⁴ in MONTAIGNE'S *Essays*, nicht, wie jener „Anti-ROUSSEAU“ (SW 10, S. 242) meinte, die großen Ausnahmen bleiben müßten. Und an die Grundfeste der maurerischen Lehre appellierend, erinnert er seine Brüder eindringlich: „Sie wissen, M. Br. was die Erziehung über die Menschen vermag. Hat sie nicht eine gleiche Gewalt, Waizen oder Unkraut ins junge Herz zu säen [...]“ (SW 10, S. 242).

In einem thematisch engen Zusammenhang zu HIPPEL'S Erziehungs- und Bildungsroman, den *Lebensläufen*, stehen die anderen drei Reden. In ihnen wird der Komplex Sterben und Tod in der Symbolik der Freimaurer thematisiert, um wiederum die Brüder an ihre Aufgabe zu erinnern, dem Meistergrad oder der Vervollkommenung ihrer selbst zuzustreben. „Es giebt keine größere Pflicht, meine Brüder, als die, an den Tod zu denken“ (SW 10, S. 266), äußert er z.B.; denn in der Lehre symbolisiert der Tod das Ende einer Erkenntnisstufe oder eines Grades, mit der Wiedergeburt tritt der Maurer in den nächst höheren Grad ein. Er stirbt, um zu leben und lebt, um wiederum zu sterben, ein notwendiger Erziehungsprozeß zur Vervollkommenung seiner selbst und zur Festigung des Erlernten.

14 MONTAIGNE 1753/54, Bd. 2, S. 658–673: XXXV. Hauptstück. Von drey guten Weibern. HIPPEL besaß diese Ausgabe (SW 14, S. 38, 39, 41).

4 Zur Bedeutung von Erziehung und Bildung in den „Lebensläufen“

Die Lehre von der sittlichen Vervollkommenung muß in den Freimaurerreden notwendig in aller Kürze abgehandelt werden, und sie kann es auch, da die Logenbrüder die Symbolsprache und die Pflichten kennen. Doch HIPPEL plante spätestens in der ersten Hälfte der 1770er Jahre ein Werk, in dem auch die *Profanen* zur Bildung des Herzens und Verstandes und zur Vervollkommenung ihrer selbst angeregt werden sollten, es sind die *Lebensläufe nach aufsteigender Linie nebst Beylagen A, B, C*. Im Frühjahr 1778 erschien der erste Teil des vierbändigen, fast 2.300 Seiten umfassenden Romans. Ein Jahr später folgte der zweite Teil und zum Jahreswechsel 1781/82 lagen schließlich auch die letzten beiden Bände vor.

Die Kernhandlung, der Lebenslauf des Helden, ist schnell erzählt: Das Einzelkind ALEXANDER verlebt die erste Jugend in einem kurischen Dorf als Sohn eines eingewanderten Pastors mit geheimnisvoller Herkunft und seiner kurischen Gattin, die sich viel auf ihre hochgeistlichen Vorfahren einbildet. Ziel und Methode der Erziehung der Eltern sind geradezu entgegengesetzt. Die Mutter sieht in ALEXANDER den künftigen kurischen Superintendenten, der Vater bestimmt ihn zur Offizierskarriere. Bildungsdefizite, Erbauungsliteratur und Aberglaube bestimmen die mütterliche Erziehung. Der gebildete und belesene Vater macht sich vornehmlich die LOCKESchen Erziehungsmethoden¹⁵ und anthropologische Beobachtungen¹⁶ zu nutze und nähert sich ROUSSEAUS *Emile*.¹⁷ Nach Beendigung der *Lehrjahre* (Bd. 1) begibt sich ALEXANDER auf seine lange *Wanderschaft* (Bde. 2–4).¹⁸ Er beginnt zunächst ein Theologiestudium in Königsberg. In einer furiosen Aufnahmeprüfung findet ALEXANDER im Philosophieprofessor seinen neuen Lehrmeister zur Bildung seines Verstandes. Während der ersten Studienjahre erleidet seine Jugendliebe MINCHEN ein dramatisches Schicksal. Der Vater bestimmt das tugendhafte Mädchen als Mätresse für einen kurischen

15 Exemplarisch sei die soldatische Erziehung erwähnt, dazu LOCKE 1692/1967, § 15: „Jemand, der aus guten Verhältnissen stammt, sollte in jedem Alter so gehalten werden, daß er instande ist, die Waffen zu tragen und Soldat zu sein.“

16 HIPPEL hat diese insbesondere aus einer studentischen Nachschrift zu KANTS Anthropologievorlesung bezogen (LINDEMANN-STARK 1990).

17 So z.B. die „negative Erziehung“ in ROUSSEAU 1762/1971, S. 72–77 u. HIPPEL 1859, I, S. 222: „Hättest du noch einen Bruder gehabt“, spricht Alexanders Vater, „hätt‘ ich ihn negativisch erzogen, [...]“. Vgl. auch ebd., IV, S. 373 f.

18 Zu den Begriffen HIPPEL 1859, I, S. 103.

Adligen; sie flieht nach Königsberg, trifft ALEXANDER nicht an und stirbt in einem ostpreußischen Städtchen gerade rechtzeitig vor dem Eintreffen des adligen Verfolgers, so daß ihre Tugend unbefleckt bleibt. Von GRETE, MINCHENS letzter Vertrauten, erfährt ALEXANDER die Leidensgeschichte seiner Freundin. Er ist gleichzeitig fasziniert von der stoischen Sterbephilosophie eines merkwürdigen Grafen, der sein Leben einem Toteskult hingegeben hat und Sterbende observiert. Unter diesen Eindrücken erwächst in ALEXANDER eine Todessehnsucht, doch Selbstmord, den GOETHEs WERTHER wählte, verbietet sich für ihn. Er ersinnt eine andere Strategie: Als Soldat im Krieg will er den Tod finden, um wieder mit MINCHEN vereint zu sein. Noch studiert er eine Zeitlang in Königsberg und trauert auf Friedhöfen, dann begibt er sich an die Universität Göttingen, um dort Kriegskunst und sich selbst zu studieren. Nach dem Tod der Eltern im Handeln frei geworden, tritt er in die russische Armee ein, hoffend, im Kampf gegen die Türken den Ehrentod zu finden. Todesmut zeichnet ihn in den Schlachten aus.

Jahre hat ALEXANDER nur dafür gelebt, um zu sterben. Doch eine lebensgefährliche Verletzung bedeutet ihm endlich, daß er nicht sterben, sondern leben will. Nach erfolgreicher Beendigung eines diplomatischen Dienstes erfüllt die russische Zarin ALEXANDERS Wunsch nach Entlassung aus der Armee und beschenkt ihn mit einem Adelsdiplom und einem Landgut in Livland. Auf dem Weg in die neue Heimat passiert er noch einmal die Stätten seiner ersten Wanderjahre. Nachdem GRETE ihn eindringlich mahnt, sich dem Leben zuzuwenden, besucht ALEXANDER MINCHENS Grab und erfährt dort von seinem Geburtsadel. In den Begegnungen mit den alten Bekannten ist seine ehemalige jugendliche Euphorie einer kritisch toleranten Betrachtung gewichen. Er ist an den Erfahrungen gereift. Auf der Weiterreise verliebt er sich in TINCHEN, die er ebenfalls aus früheren Jahren kennt. Sie heiraten, ziehen sich auf das Landgut in Livland zurück und bekommen einen einzigen Sohn. In der Abgeschiedenheit schreibt ALEXANDER die „Lebensläufe“, die in drei Bänden die eigene Lebensgeschichte und in zwei weiteren Bänden die von Vater und Großvater enthalten sollen. Nach Beendigung des autobiographischen Teils stirbt ALEXANDERS Sohn, und er selbst entschließt sich, sein *Zoar* zu verlassen, um ins „Geschäftsleben“ zu treten. „Diese Stelle“, erklärt er den Lesern, „ist sechsjährig, sie ist wohlthätig für andere, und ohne alle andern Einkünfte als Diäten, zu denen ich noch einmal so viel legen muß, um in - - zu leben“ (HIPPEL 1859, IV, S. 368).

ALEXANDER hat sich selbst und die Welt in ihrer Unvollkommenheit

kennengelernt, und er ist daran gereift. Wollte er am Beginn seiner Wanderjahre, nach dem Tod MINCHENS, der Welt entfliehen, so bewirkt nun der Tod des Sohnes das Gegenteil. Er stellt sich in den Dienst der Menschen und will im Handeln und Denken Vorbild für andere sein: „So wie die Welt jetzt ist, was meint ihr? scheint sie uns nicht noch am allererträglichsten, wenn wir näher auf sie zugehen, und durch Wandel ohne Krümme ihr ein Beispiel zeigen, nachzufolgen unsern Fußstapfen?“ (Ebd., S. 367).

Mit der Zustimmung erheischenden rhetorischen Frage an die Leser sind diese zugleich aufgefordert, dem Beispiel ALEXANDERS zu folgen. Und eben dies ist die eigentliche Absicht, die der Roman erreichen will: Das Streben der Leser nach Versittlichung und Vervollkommnung ihrer selbst durch Bildung des Herzens und Verstandes, um dann, wie ALEXANDER, als Vorbilder und zum Nutzen der anderen zu wirken. In leicht verständlichen Bibelworten heißt es: „Der, der aller Welt Richter ist und recht richtet, [...] weiß wie ich ringe, die Menschen, die sich von ihm entfernt, zu ihm zu sammeln, und wie ich getrost ohne Menschenfurcht gerufen: Trachtet am ersten nach dem Reich Gottes, und nach seiner Gerechtigkeit; so wird euch das andere alles zufallen.“ (Ebd., S. 348; MATTHÄUS 6,33)

Es dürfte aus der Kurzinterpretation schon deutlich geworden sein, daß das Sterben im Roman einen großen Raum einnimmt. Mehr als 20 Romanfiguren sterben in den *Lebensläufen*. Allein MINCHENS Leidensgeschichte macht etwa 15 % des Textes aus, die Sterbephilosophie und -praxis im Schloß des Grafen haben nahezu den gleichen Umfang. Es sind die Lebensschicksale der Sterbenden, ihre Reflexionen über ihr Leben und den Tod, womit HIPPEL vorwiegend die Charaktere der Menschen und den moralischen Zustand der Welt beschreibt, die Ungerechtigkeiten wie das Unrecht, Tugend und Laster, Liebe und Haß. Beobachtung der Menschen im Umgang miteinander und mit der Natur sowie Interesse den Sterbenden gegenüber sind die Hauptstücke für ALEXANDERS Bildung des Herzens, und sie sollen es auch für denjenigen Leser sein, der ebenso wie ALEXANDER noch „sterben lernen muß“, das heißt, das Leben zu bejahren und nach Vollkommenheit zu streben.

Der Roman wurde offenbar unterschiedlich aufgenommen. Der erste Teil, der im Stil von LAURENCE STERNE, das Elternhaus und die Erziehung ALEXANDERS thematisiert, fand großen Anklang bei Aufklärern, Stürmern und Drängern, bei Freimaurern und Profanen. JOACHIM HEINRICH CAMPE z.B. druckte zur moralischen Belehrung eine Episode aus dem Roman im dritten Bändchen seiner *Kinderbibliothek* ab (CAMPE 1780, S. 83–89 mit einem Zusatz von CAMPE S. 89–92). Mit dem zweiten Band schieden sich

offenbar die Geister. Unter den Rezensenten kritisierten die einen die Säkularisierung der Bibel, andere den Stil oder die verstärkt in Erscheinung tretende Todesthematik, andere wiederum empfahlen den Roman wegen seines Humors, der Weisheit, der wahrhaften Religion und Menschenkenntnis und als „Lesebuch der Menschheit“ (ANONYM 1782, S. 187).

5 Hippels Bemühungen um Schulreformen

Grundsätzlich war HIPPEL – wie ROUSSEAU (ROUSSEAU 1762/1977, S. 22 f.) – davon überzeugt, daß die beste Erziehung des Knaben beim Vater liege (ebd., S. 47; HIPPEL 1859, S. I). Noch um 1790 zieht HIPPEL vor dem Schulunterricht den „väterlichen Lehrer“ vor, der zwar nicht mehr der leibliche Vater sein muß, aber doch eine besonders herzliche Beziehung zum Zögling haben sollte (u.a. SCHLICHTEGROLL 1801, S. 79–81). Da allein die Sprachen in Gesellschaft besser erlernt würden, so scheint für HIPPEL die Schulausbildung der Lehrerlieblinge ideal: „Diese Lieblinge pflegen denn auch fortzugehen wie die Weiden an den Wasserbächen, da sie Sprachen in Gesellschaft und Realkenntnisse mit einem guten Hirten, einem väterlichen Lehrer treiben.“ (Ebd., S. 81) Seine Neffen, die HIPPEL herzlich liebte, hat er jedoch, aus welchen Gründen auch immer, in den 1780er Jahren in die Königsberger Schulanstalten geschickt.

Wie andernorts wurden auch in Königsberg die Gründungsjahre des Dessauer Philanthropins aufmerksam beobachtet. KANT darf zweifellos als ausgesprochener Anhänger der Reformschule betrachtet werden. Ebenso dessen Freund ROBERT MOTHERBY, der drei seiner Kinder am Philanthropin unterrichten ließ (Schülerliste in BASEDOW 1974, S. 60). HIPPEL aber war skeptisch. 1777 schrieb er an seinen Freund JOHANN GEORG SCHEFFNER: „MOTHERBY lebt und stirbt fürs Philanthropin. Darum leben und sterben nicht alle Leute dafür. Die Menschen [BASEDOW, WOLKE, CAMPE; Anm. AL] haben nicht Lehrer genug; denn so viel fällt einem jeden auf, der ihre Plane liest, daß alles auf Lehrer hinausgeht.“ (SW 14, S. 46)

HIPPEL hatte eines der Grundprobleme des Instituts erkannt. Während auf der einen Seite die Zahl der Zöglinge besonders 1776/77, als CAMPE das Philanthropin leitete, sprunghaft anstieg, fehlten auf der anderen Seite Lehrer, und an Geld mangelte es ebenfalls. HIPPEL war nicht grundsätzlich gegen die philanthropische Erziehungsmethode, ROUSSEAU und LOCKE gaben ja ebenso das theoretische Grundgerüst für HIPPEL, z.B. in den *Le-*

bensläufen, wie auch für die Philanthropen ab. Im Detail aber gab es Differenzen. So schrieb HIPPEL an SCHEFFNER: „Eins von unsern alten Kirchenliedern und 10 basedowsche, auch das ist noch nichts, und warum denn alles im Spiel? lernt denn der Bauerjunge im Spiel pflügen, oder ist's am Ende so nothwendig, daß ich in meiner Jugend spielen soll? [...] Auf der andern Seite hat auch die Philanthropie eine ausgemachte gute ehrenreiche Seite, die Jungen werden altklug, und werden gewohnt, Härten zu tragen wenn sie's können p.“ (Ebd., S. 47, 56 u. 62) Sein Problem mit der Betonung des Spiels in der philanthropischen Erziehungsmethode löst HIPPEL in den „Lebensläufen“ damit, daß er Spiel und Arbeit des Kindes gleichsetzt. Sein Held reflektiert: „Ich arbeitete beständig allein ich wußte es nicht, ich hätte eben so gut glauben können, daß ich beständig spielte. [...] Es ist alles Spiel oder alles Arbeit, pflegte er [A.'s Vater, Anm. AL] zu sagen.“ (HIPPEL 1859, I, S. 36; vgl. dazu ähnlich LOCKE 1692/1967, § 74)

1779 hatte sich die Königsberger Dreikronenloge von der Mutterloge in Berlin gelöst. Damit entfiel auch die seit 1769 geltende Vorschrift, die Armenkasse der Loge nur bedürftigen Brüdern zur Verfügung zu stellen (FISCHER 1910, S. 58). HIPPEL sei, so ist aus der Chronik der Dreikronenloge zu erfahren, Hauptförderer einer 1780 einsetzenden „philanthropischen Betätigung“ gewesen (ebd., S. 131). Nachdem die Loge über Jahre hin die Ausbildung mehrerer Knaben finanziert hatte, legten im Mai 1786 die Freunde HIPPEL, SCHEFFNER und VON SCHRÖTTER den Plan zu einem Schulmeister-Seminar nahe bei Königsberg vor. Es sollte „ein Lehrer¹⁹ aus dem v. ROCHOWschen Institut mit einem Gehalt von 300 Talern angestellt, 3 Lehrlinge mit 600 Fl. ausgestattet und mit der Aufsicht ein Geistlicher, der nicht Maurer wäre, betraut werden.“ (Ebd.)

Das Projekt war dringend erforderlich. Noch 1788 zeigte sich Kriegsrat HEILSBERG[ER], Mitglied der ostpreußischen Schulkommission, in einem Bericht erfreut, daß eine Gemeinde bereit war, mehr Schulgeld zu zahlen, damit der Dorflehrer, der des Schreibens und Lesens nicht mächtig war, durch einen Alphabeten ersetzt werden könne (HOLLACK/TROMNAU 1899, S. 263 f.). Doch das Seminar kam offenbar nicht zustande. Denn die Loge nahm die Idee zwar positiv auf und beschloß, sich mit einer Einmalzahlung von 1000 Gulden zur Grundausstattung und weiteren 600 Gulden pro Jahr zu beteiligen, doch offenbar konnte niemand gefunden werden, der die

19 Auch wenn der Plan selbst nicht vorliegt, so ist doch davon auszugehen, daß nicht der einzige Lehrer des ROCHOWschen Instituts, HEINRICH JULIUS BRUNS, gemeint war, sondern vielmehr ein Hospitant.

restlichen 300 Taler pro Jahr übernehmen wollte.²⁰

Doch HIPPEL bemühte sich auch anderweitig um Schulreformen: Im Dezember 1780 war er überraschend zum „dirigierenden Bürgermeister und Polizeipräsident der königlichen Haupt- und Residenzstadt“ ernannt worden. Die königliche Bestallung war auf Anraten mehrerer Minister der ostpreußischen Regierung ergangen; das Wahlrecht des Magistrats wurde außer Kraft gesetzt.²¹ Man war überzeugt, in HIPPEL endlich den Mann gefunden zu haben, der in der Lage sei, die marode Wirtschaft in Gang zu bringen, „die Wohlfarth der Einwohner, die Verbesserung deren Nahrung“ (zitiert nach LINDEMANN-STARK 1998, S. 88 f.) zu erreichen und vor allem jemanden, der den alten „Sauerteig mit Stumpff und Stiel“ (zitiert nach LINDEMANN-STARK 1996, S. 255) ausrotten würde und „eine seit so langen Jahren unbekandtgewesene Ordnung“ (ebd.) einführen könnte.

Die Minister sollten sich nicht getäuscht haben. HIPPEL entpuppte sich als regelrechtes Verwaltungsgenie. Seine erfolgreiche Regierung, die kaum überschätzt werden kann, führte ihn 1793/94 auch in die neuerworbene Stadt Danzig, wo er die Stadtverwaltung nach preußischem Recht zu ordnen hatte. Doch eines gelang HIPPEL nicht, Reformen in seinem „Lieblingsfach“²², dem Schulwesen.

Auch das war in Königsberg in einem bedenklich schlechten Zustand. 1779 hatte VON ZEDLITZ den Versuch eingeleitet, das *Collegium Fridericianum*²³, die einstige pietistische Musterschule, zu reformieren. Nach achtjährigen zähen Verhandlungen und eben so zähem Widerstand der Lehrer war ein höchst fragwürdiges Ergebnis zu verzeichnen (MAINKA 1995, S. 376–385). 1783 beschwerte sich die philosophische Fakultät beim Magistrat, „daß die Dimissi aus den lateinischen Landschulen, eine einzige ausgenommen, durchgehends besser unterrichtet werden, als die aus den Königsbergischen“ (HOLLACK/TROMNAU 1899, S. 419). Reformen waren dringend notwendig.

Nachdem FRIEDRICH WILHELM II im Herbst 1786 die Regierungsge-

20 Näheres über den Plan ist bisher nicht bekannt. Weder in HOLLACK/TROMNAU 1899 noch in PLEHWE 1934 finden sich irgendwelche Hinweise. Vgl. aber SW 14, S. 330 f: Brief vom 1.2.1786 an SCHEFFNER: „[...] es würde der ROCHOWsche Brief mithin Kreuzzüge machen müssen. Ich denke also ohne krumme Nase an SCHRÖTTERN und mich p. [...] An ROCHOW, dächte ich, könnten Sie ja nun sogleich schreiben.“

21 Zum Hintergrund LINDEMANN-STARK 1996, S. 253–255.

22 GStAPK, II. HA, Gen.-Dir. Ostpr. IV, Nr. 2287: Einrichtung einer Bürger- und Kunstschule 1787–1801 (149 Bl.); ebd., fol 2. Brief an OTTO VON GAUDI vom 10. Okt. 1787.

23 IMMANUEL KANT war zweifellos der berühmteste Schüler des Instituts, JOHANN GOTTFRIED HERDER lehrte dort während seiner Studienzeit als Stundenlehrer.

schäfte übernommen hatte, schien die Zeit günstig. Minister VON ZEDLITZ hatte dem König den Vorschlag zu einer umfassenden landesweiten Schulreform unterbreitet und erhielt schon zwei Tage später die Genehmigung zu dem Vorhaben. Allerdings waren die berechneten 31.700 Reichstaler Gesamtetat auf 10.000 gekürzt, 1788/89 auf 17.450 erhöht worden (MAINKA 1995, S. 529–531 u. S. 555 ff.). VON ZEDLITZ empfahl drei grundlegende Änderungen. Erstens die Einrichtung eines von der Geistlichkeit unabhängigen Oberschulkollegiums (OSK) (JEISMANN 1974, S. 33–118); zweitens die verbindliche Lehrerausbildung an Lehrerseminaren mit Eignungsprüfungen durch das OSK; drittens ein durch Inhalte und Vermittlung des Lehrstoffs klar differenziertes dreigeteiltes Schulsystem mit Bauern-, Bürger- und Gelehrtenschulen (ZEDLITZ 1787).

Im September 1787 reichte HIPPEL dem OSK seinen *Plan für eine Bürgerschulanstalt in Königsberg* ein. Ganz im Zeitgeist formulierte er als oberstes Gebot, daß „die Menschen mehr für das bürgerliche Leben und für ihre Bestimmung im Staat gebildet werden“ sollten (zitiert nach LINDEMANN-STARK 1998a, S. 100). Der Unterrichtsstoff war demnach auf den künftigen Nutzen für die angehenden Handwerker und Kaufleute ausgerichtet. Der Grundgedanke war also keinesfalls neu, aber einige Besonderheiten enthielt der Plan dennoch. Die Schule war (zunächst) als Ergänzungsschule zu den Normalschulen geplant, wodurch eine Konkurrenz unter den Lehrern, z.B. in bezug auf die Schulgelder, ausgeschlossen war. Desweiteren sollte die Schule allein vom Finanz-Departement abhängen, die Lehrer vom Magistrat ausgewählt werden. Diese Konstruktion schloß die Oberaufsicht durch die Geistlichkeit aus. Und auch aus dem Unterricht sollte die Religion, „jene Verleugnung seines eigenen Willens“ (ebd., S. 103), verbannt bleiben. Visitationen bei Handwerkern, praktischer Unterricht dort und in der Schule sollten einen Teil des Unterrichts ausmachen. Obwohl in der Auswahl des theoretischen Stoffes allein nach der Nützlichkeit für Schüler und Staat vorgegangen werden sollte, verlangte HIPPEL zugleich eine Lehrart, in der das Selbstdenken zu fördern wäre. Denn dadurch würde ein Teil der Schüler „nicht beim Alltäglichen stehen bleiben, sondern immer weiter und weiter kommen, und auch zu jenen mit Fleiß übergangenen Kenntnissen gelangen, die oft mehr zur Zierde als zum Nutzen“ (ebd., S. 104) gehörten. Ganz besonders betonte HIPPEL, daß in der Auswahl des Lehrstoffes die geographische Lage und die regionalen Bedingungen von Handel und Handwerk zu berücksichtigen seien. So sei es zum Beispiel in Hamburg sinnvoll, Englisch zu lernen, in Königsberg aber eher Polnisch und Litauisch. Und er empfahl, daß diejenigen Studenten, die im

künftigen Berufsleben²⁴ mit Kaufleuten und Handwerkern zu tun haben würden, ebenfalls die Schule besuchen sollten.

Einige Gedanken verdeutlichen im Besonderen die Nähe des Plans zum Philanthropismus: Erstens sollte den Absolventen ein Abschlußzeugnis über Fleiß und Ordnung ausgestellt werden²⁵; zweitens sollte die Schulanstalt von einer Doppelspitze geleitet werden²⁶; drittens sollten die Lehrer eine angemessene Bezahlung²⁷ erhalten, so daß sie keine Nebentätigkeiten ausüben mußten. Während aber zum Beispiel CAMPE meinte, es „müßte festgesetzt und bekannt gemacht werden, daß die ehrenhaftesten und einträglichsten geistlichen Aemter künftig nur vorzüglich verdienten Schulmännern verliehen werden sollten“²⁸, erstrebte HIPPEL – mit den Neuhumanisten²⁹ – eine Trennung von Prediger- und Lehrerberuf. Die Studenten, die als Stundenlehrer angestellt würden und die sich „durch Fleiß und Treue“ auszeichneten, sollten eine besondere Förderung genießen, wenn sie denn bereit wären, dem Predigtamt zu entsagen, keine Probepredigten hielten und bereit wären, ihre Kräfte ganz auf das Schulwesen auszurichten (ebd., S. 111).

Der Plan wurde vom OSK grundsätzlich genehmigt, im Detail mußten jedoch einige Kernstücke nachgebessert werden. Das waren der fehlende Religionsunterricht, die nicht akzeptierte Doppelspitze in der Schulleitung sowie einige Details im Unterrichtsstoff. Nach zwei Korrekturgängen pasierte der Plan mit Lob das OSK, und HIPPEL wurde angewiesen, die Schulgründung einzuleiten. Doch die Ausführung scheiterte am fehlenden Geld. HIPPEL und sein Chef, Minister VON GAUDI, hatten für die Einrichtung der Schule einen erheblichen finanziellen Zuschuß des OSK erwartet, nicht wissend, daß dessen Etat für die Reform der Land- und Bürgerschulen nichts vorsah, geschweige denn Mittel für Neugründungen derartiger Anstalten enthielt (MAINKA 1995, S. 531 f.). Die Mitglieder des OSK hingegen hatten angenommen, daß VON GAUDI, Minister des ostpreußischen Finanzdepartements, aus seinem Haushalt die notwendigen Gelder bereitstellen würde. HIPPEL wurde nun vom König beauftragt, einen Finanzie-

24 HIPPEL nennt explizit Justiz-, Ökonomie, Domänen- und Finanzfach. Ebd., S. 108.

25 Vgl. ebd., S. 110 und z.B. die Holzmindener Schulordnung von 1787 in SCHMITT 1979, A-148 f.

26 Die nach philanthropischem Muster reformierte Stadtschule in Neuruppin wurde von 1777 bis 1784 gemeinsam von JOHANN STUVE und PHILIPP JULIUS LIEBERKÜHN geleitet. Vgl. auch CAMPES „Vorschläge zur Schulverbesserung“. In: SCHMITT 1979, A-104.

27 Ebd., A-103.

28 Ebd., Pkt. 5.

29 Die oben angeführten Punkte unter erstens und drittens gelten ebenso für den Philanthropismus wie für den Neuhumanismus.

rungsplan vorzulegen. Zugleich wurden die ostpreußische und die litaunische Regierung durch königlichen Befehl zur finanziellen Beteiligung gemahnt. Eine Mischfinanzierung durch das Finanzdepartement, den Königsberger Magistrat und die Kaufmannschaft der ostpreußischen Handelsstädte schien erfolgversprechend. Aber nach fast dreijährigem erfolglosem Bemühen gab der Königsberger Magistrat auf und bat den König in einem Anschreiben vom 21. Juni 1791, das Projekt bis auf bessere Zeiten zurückzustellen.

6 Erziehung und Bildung durch den Staat

Von 1784 bis 1788 gab Großkanzler VON CARMER den *Entwurf eines allgemeinen Gesetzbuchs für die Preußischen Staaten* in 6 Teilen heraus. Intellektuelle, besonders Juristen und Philosophen, waren aufgerufen, ihre *Monita* zum Entwurf einzureichen. HIPPEL machte zu den letzten vier Teilen seine Bemerkungen, und er wurde jedesmal mit einem der drei Preise (Gold-, Silbermünze, Accessit) ausgezeichnet. Am Schluß seines ersten Monitums von 1787 erschien es ihm notwendig anzumerken, „daß ich seit vielen Jahren auf eine Methode gedacht, die Justiz auf einem menschenbeglückenden kürzern Wege zum Ziele zu bringen, wovon ich die Resultate öffentlich bekannt zu machen nicht abgeneigt bin“ (HIPPEL 1787, fol. 402 v).

Man wird davon ausgehen dürfen, daß die Anfänge dieser Überlegungen auf das Jahr 1780 zu datieren sind, eben die Zeit, in der HIPPEL als Mitglied der Gesetzeskommission für die Sammlung der ostpreußischen Provinzialgesetze zuständig war³⁰, und man wird weiterhin annehmen dürfen, daß das postum publizierte Fragment *Ueber Gesetzgebung und Staatenwohl* (Berlin: VOSS 1804) ebenso wie das Buch *Ueber die bürgerliche Verbesserung der Weiber* Resultate dieser langjährigen Beschäftigung sind. Zwei Aspekte sind im Kontext dieser Untersuchung von herausragender Bedeutung:

1. HIPPEL verstand die Justiz als Schule zur Vervollkommnung der Menschen.

In seinem ersten Monitum bemerkte er einleitend, daß den Menschen „von so verschiedener Denkungsart, von so vielen Ständen“ Gesetze gege-

30 SW 14, S. 185: Brief vom 9.–11. Juli 1780: „[...] ich kann jetzt mit Wahrheit sagen, daß ich die Rechte studire. Wenn ich bey der mir anvertrauten Commissions-Arbeit bliebe, wär ich freilich nicht weit“.

ben werden müßten, die sie leicht verstehen könnten. Ein Gesetzbuch müsse sie überzeugen, nicht überreden, sie vervollkommen und verbessern, nicht verfeinern (HIPPEL 1787, fol. 399 v). Und wenig später ist zu lesen: „[...] wenn die Regierung eigentliche Volkserziehung ist, so stehet der Justiz vorzüglich die Vorbereitung und die Schule zu, wodurch dem Bürger Meinungen, Denkung und Verfahrensart beigebracht werden. Ein kürzerer, besserer Weg zur Sicherheit, zur Ruhe und Sittlichkeit, ist nicht möglich, als der, den die Gesezze uns zu geben im Stande sind. Sie sind so zu sagen das Ideal der Beispiele.“ (Ebd., fol. 401)

In dem Fragment *Ueber Gesetzgebung und Staatenwohl* geht HIPPEL noch einen Schritt weiter. Im Anschluß an den kategorischen Imperativ „Handle nur nach der Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde“ (KANT IV, S. 421, Z. 7f; vgl. auch Z. 18–21) galt als Grundgesetz für HIPPELS Arbeiten: „Der höchste Grad der Freiheit ist erreicht, wenn sich der Mensch selbst Gesetze giebt, und sie erfüllt; wenn er sich selbst Gesetz ist.“ (SW 11, S. 70; vgl. auch HIPPEL 1787, S. 403 v) So formuliert HIPPEL in der KANTischen Bedeutung von Freiheit, Wille u. Sittengesetz (z.B. AA- KANT 4, S. 453–463). Die positiven Gesetze dürften diesem obersten Ziel des Menschen nicht im Wege stehen, sondern müßten es vielmehr durch besondere Erziehungsanstalten zu befördern suchen. Sie müßten nicht nur auf den Staats-, sondern auf den Weltbürger ausgerichtet sein (SW 11, S. 71). Und erst, wenn aus den Staatsbürgern Menschen geworden, wenn die Kriege der Vernunft gewichen seien, wenn Menschen die Gesetze und die Gesetze die Menschen heilig hielten, dann würde es wohl im Hause, im Staate und in der Welt stehen (ebd., S. 157; ganz ähnlich u.a. HIPPEL 1787, fol. 415 v). Aus diesen Grundsätzen leiten sich dann auch praktische Forderungen zum Strafrecht ab, wie die, daß Gesetzesverstöße aus Unwissenheit nicht gestraft werden sollten, sondern statt dessen Maßnahmen zur Aufklärung der Menschen entwickelt werden müßten (HIPPEL 1787, fol. 417). Oder: Angemessener Unterricht solle auch in Gefängnissen stattfinden (ebd., fol. 418 v).

2. Schon in den *Monita* fordert HIPPEL Rechtsgleichheit zwischen Mann und Frau.

In seinen Bemerkungen zum Vormundschaftsrecht (HIPPEL 1787, fol. 408–413 v; vgl. auch die Kritik u.a. in HIPPEL 1792/1797, S. 85 f.)³¹, in denen er selbstverständlich gleiche Rechte für Frauen einfordert, schreibt er

31 WEBER-WILL 1983, S. 255. Zum Kontext ebd., S. 53–57 und LINDEMANN-STARK 1994.

(1787): „Frauenzimmer gehören zum menschlichen Geschlecht, sind in dieser Qualitaet in die bürgerliche Gesellschaft als durchaus ohnentbehrliche Glieder mit eingetreten, und müßen also mit dem männlichen Geschlecht überall, wo die Natur es nicht verbaut, gleiche Rechte haben.“ (HIPPEL 1787, fol. 411) Und er fährt unmißverständlich fort: „Vielleicht wäre es mit der Menschheit schon weiter gekommen, wenn man sich nicht diese so wiederrechtliche, diese so unnatürliche Einschränkungen noch närrischerweise erlaubt hätte.“ (Ebd.)

Auch in seinem dritten Monitum aus dem Jahr 1788 nimmt HIPPEL die Gelegenheit wahr, den Mißstand zwischen Natur und Recht in bezug auf die Frauen anzumahlen. Es sei „eine unnatürliche Härte“, schreibt er, „Menschenrechte einem Geschlecht zu nehmen, und es recht gefließentlich bis an sein Ende als ein Häuflein großer Kinder zu behandeln“. (HIPPEL 1788, fol. 154) Diese Thesen finden sich in ähnlichen Formulierungen im Buch *Ueber die bürgerliche Verbesserung* an vielen Stellen wieder. Wie denn überhaupt die genannten juristischen Schriften einander ergänzen, wiederholen und vertiefen.

7 Zusammenfassung

Nach den vorangegangenen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, daß HIPPEL sich ausgiebig mit Fragen der Erziehung und Bildung auseinandergesetzt hat. Sein Streben in Taten und Werken ist vor allem anderen dem einem großen Ziel gewidmet: Der Vervollkommnung der Menschen, dem „Trachten nach dem Reich Gottes“, wie es in den *Lebensläufen* (s.o.) geheißen hatte. Diese Beobachtung wird auch in der ersten HIPPEL-Biographie aus dem Jahre 1801 bestätigt, wo es heißt: „Herrschend war in seinen [HIPPELS, Anm. AL] frühern Meditationen die Idee, daß endlich einmal das Menschengeschlecht einsehen würde, was zu seinem Frieden diene; daß Aberglaube, Selbstsucht und Laster verschwinden, und Duldung, Liebe und Genügsamkeit unter den Menschen allgemeiner seyn würden. Dieß Reich der Vernunft nannte er mit dem biblischen Ausdruck das Reich Gottes, und es sind immer schöne Stellen in seinen Büchern, wo er wünscht und betet, daß es kommen möge, dieß Reich Gottes.“ (SCHLICHTEGROLL 1801, S. 307) Nicht nur in den „früheren Meditationen“ ist diese Utopie des Weltfriedens oder der Vollkommenheit der Menschen zu finden. Auch im juristischen Werk der 1780er und 1790er Jahre ist HIPPEL der Idee treu geblie-

ben, die er nicht nur mit den Freimaurern³² teilte, sondern auch mit seinem Freund und Lehrer IMMANUEL KANT und mit der Aufklärung überhaupt.

Um zur einleitenden Frage zurückzukehren, warum HIPPEL die Festlegung der Frau auf die Rolle als ‚Hausfrau, Mutter und Gesellschafterin‘ überwinden konnte, ist zuerst festzuhalten, daß das Buch *Ueber die bürgerliche Verbesserung der Weiber* gleichermaßen als Aufforderung zur Vervollkommenung des *ganzen* menschlichen Geschlechts anzusehen ist wie auch als dringender Aufruf zur Emanzipation der Frauen und letztendlich als Aufruf an das weibliche Individuum zur Vervollkommenung seiner selbst. Denn die Vollkommenheit sei die „höchste Stufe der Ausbildung *aller* [Herv., AL] Kräfte zu einem Ganzen“ (HIPPEL 1792/1977, S. 197).

Doch damit ist die Frage nur zu einem Teil beantwortet. Auch die langjährige Arbeit an seinem unvollendet gebliebenen Werk *Ueber Gesetzgebung und Staatenwohl* kann für sich allein noch keine hinreichende Erklärung bieten, ebensowenig die langjährige Tätigkeit als Oberbürgermeister und Polizeidirektor der Großstadt Königsberg. Das, was HIPPEL vor den Aufklärern seiner Zeit auszeichnet, ist die ausgeprägte Beschäftigung mit der Idee der menschlichen Vollkommenheit aus diesen verschiedenen Perspektiven, nämlich der Theologie, der Moral- und Rechtsphilosophie vor allem unter dem Einfluß von KANT, der Pädagogik, der Literatur, Polizeiwissenschaft, Rechtstheorie und -praxis, aus Gesichtspunkten der Verwaltung und nicht zu vergessen, der Menschen- und Selbsterkenntnis. Hinzu kommt noch das im Laufe der Jahre immer stärker werdende Interesse an der Geschichte; denn die meisten seiner Arbeiten sind entweder fachhistorische Werke oder sind geprägt von einer historischen Betrachtung. Insbesondere gilt dies auch für die Abhandlung *Ueber die bürgerliche Verbesserung der Weiber*.

In allen diesen Disziplinen verfolgt HIPPEL, offenbar recht genau, die Debatten. Wenn man dem Königsberger Oberbürgermeister nicht gerade einen Geniestreich unterstellen will, so kann das jahrzehntelange Überlegen und das Streben nach der Verbesserung der Welt unter Berücksichtigung der verschiedenen Stände im Staat eine plausible Erklärung dafür abgeben, daß der unverheiratete HIPPEL sich einen Fortgang in der Entwicklung der Menschheit vorstellen konnte, in der Frauen im öffentlichen Leben, in Kultur und Kunst gleichermaßen Bedeutendes hervorzubringen im Stande sein würden wie Männer.

32 Vgl. unten Punkt 3 sowie LENNHOFF/POSNER 1932, Sp. 1684 ff. Artikel „Weltfrieden“.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Geheimes Staatsarchiv, Stiftung Preußischer Kulturbesitz (GStAPK)

- I. HA, Rep. 84, Abt. XVI 7: HIPPEL, TH.G.: Lex est ratio summa insita in natura. 1787, Bd. 52, fol. 399–441; DERS.: Brevis via per exempla longa per praecepta. 1788, Bd. 61, fol. 118–162.
- II. HA, Gen.-Dir. Ostpr. IV, Nr. 2287: Einrichtung einer Bürger- und Kunstschule 1787–1801 (149 Bl.); ebd., fol 2. Brief TH.G. HIPPEL an OTTO VON GAUDI vom 10. Okt. 1787.

Gedruckte Quellen

KANT IV: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. 1786. In: Kant's gesammelte Schriften. Hrsg. von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin 1900 ff., Bd. 4.

KANT VII: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. 1798. In: ebd., Bd. 7.

KANT XXV: Vorlesungen über Anthropologie. In: ebd., Bd. 25.

ABEGG, J.F.: Reisetagebuch von 1798. Hrsg. von J. u. W. ABEGG/Z. BATSCHA. Frankfurt a.M. 1976. Verb. Ausgabe. TB (Suhrkamp), ebd. 1987.

ANONYM 1782: [Rez.] Lebensläufe nach aufsteigender Linie. In: Raisonni-
rendes Bücherverzeichniß 1 (1782), S. 187–188.

BRANDES, G.F.: Ueber die Weiber. Leipzig 1787.

CARMER, J.H.K. VON: Entwurf eines allgemeinen Gesetzbuchs für die
preussischen Staaten. 6 Bde. Berlin und Leipzig 1784–1788.

CAMPE, J.H. (Hrsg.): Kleine Kinderbibliothek. Bd. 3. Hamburg 1780.

DERS.: Vorschläge zur Schulverbesserung. Vorläufiger Entwurf dessen,
was zu einer gründlichen, gänzlichen und fortdauernden Schulverbesse-
rung erfordert wird. (1785) In: SCHMITT 1979, A-103–A-107.

DOHM, CH.W. VON: Ueber die bürgerliche Verbesserung der Juden. Ber-
lin/Stettin 1781.

GOETHE, J.W. VON: Die Leiden des jungen Werthers. Leipzig 1774.

[HINZ, JOHANN JACOB]: Der Einfluß der Freimaurerei auf die schönen
Künste und Wissenschaften. (1761) In: Freimäurerreden. Königsberg
1768. Zitiert nach SW 10, S. 166 f.

HIPPEL, TH.G. VON: Ueber die Ehe. Berlin 1774, 1776, 1792, 1793.

- DERS.: Lebensläufe nach aufsteigender Linie nebst Beylagen A, B, C. 3 Tle. in 4 Bdn. Berlin 1778, 1779, 1781, 1781. Neue Ausgabe. 4 Bde. Leipzig 1859.
- DERS.: Ueber die bürgerliche Verbesserung der Weiber. (Berlin 1792) Hrsg. und mit einem Nachwort von R.R. WUTHENOW. Frankfurt a.M. 1977.
- DERS.: „On improving the status of woman“. Hrsg. und mit einer Einleitung von T. SELLNER. Detroit 1979.
- DERS.: Ueber die bürgerliche Verbesserung der Weiber. Reprint nach der Ausgabe „Sämmtliche Werke von Theodor Gottlieb von Hippel“, Berlin 1828, Bd. 7. Hrsg. und mit einer Einleitung von J. DITTRICH-JACOBI. Vaduz 1981.
- DERS.: Ueber Gesetzgebung und Staatenwohl. (Fragment) Berlin 1804.
- DERS.: Sämmtliche Werke. 14 Bde. Berlin 1828-39 (zit. SW).
- DERS.: Freimaurerreden (1768). In: SW 10, S. 139-254.
- DERS.: Ueber Gesetzgebung und Staatenwohl. In: SW 11, S. 59-246.
- DERS.: HIPPEL's Selbstbiographie. In: SW 12, S. 1-201 u. S. 292-314.
- DERS.: HIPPEL's Briefe [an SCHEFFNER] von 1765 bis 1774 [= SW 13]; [...] von 1775 bis 1785 [= SW 14].
- LESSING, G.E.: Hamburgische Dramaturgie 1767-1768. Hamburg/Bremen 1767.
- LOCKE, J.: Einige Gedanken über die Erziehung. (Erstausgabe engl. 1692) Üb. von J.B. DEERMANN. Paderborn 1967.
- MONTAIGNE, M.E.S. DE: Essais [Versuche] nebst des Verfassers Leben nach der Ausgabe von P. COSTE. Ins Deutsche übersetzt von J.D. TIETZ. Leipzig 1753/54. Neue Ausgabe: Zürich 1992.
- ROUSSEAU, J.J.: Emile oder Über die Erziehung. (1762) Neue Ausgabe: Paderborn u.a. 1971.
- SCHLICHTEGROLL, F.: Biographie des Kgl. Preuß. Geheimenkriegsraths zu Königsberg Th.G.v. Hippel zum Theil von ihm selbst verfaßt. Gotha 1801 (Reprint mit einem Nachwort von R.R. WUTHENOW. Hildesheim 1977).
- ZEDLITZ, K.A. FREIHERR VON: Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens in den königlichen Landen. In: Berlinische Monatsschrift 1787, 8. St. (August), S. 97-116.

Literatur

- BASEDOW, B.: Untersuchungen über die Entwicklung des Dessauer Philanthropinums und des Dessauer Erziehungsinstitutes 1775 bis 1793. In: *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte* 14 (1974), S. 219–238.
- DAWSON, R.: The feminist manifesto of Theodor Gottlieb von Hippel (1741–1796). In: BURKHARD, M. (Hrsg.): *Gestaltet und Gestaltend. Frauen in der Deutschen Literatur*. Amsterdam 1980, S. 13–32.
- FISCHER, R.: 1760–1910. Geschichte der Johannisloge Zu den drei Kronen. Königsberg (Privatdruck) 1910.
- GERLACH, K.: Die Gold- und Rosenkreuzer in Berlin und Potsdam (1779–1789). Zur Sozialgeschichte des Gold- und Rosenkreuzerordens in Brandenburg-Preußen. In: *Quatuor coronati. Jahrbuch* 32 (1995), S. 87–147.
- HOLLACK, E./TROMNAU, F.: Geschichte des Schulwesens der königlichen Haupt- und Residenzstadt Königsberg i. Pr. mit besonderer Berücksichtigung der niederen Schulen. Ein Beitrag zur Kulturgeschichte Altpreußens. Königsberg 1899.
- HONEGGER, C.: Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaft vom Menschen und das Weib. Frankfurt a.M./New York 1991.
- JAUCH, U.P.: Immanuel Kant zur Geschlechterdifferenz: Aufklärerische Vorurteilkritik und bürgerliche Geschlechtsvormundschaft. Wien 1988.
- JACOBI, J.: Der Polizeidirektor als feministischer Jakobiner. Theodor Gottlieb von Hippel und seine Schrift „Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber“, Berlin 1792. In: SCHMIDT-LINSENHOFF, V. (Hrsg.): *Sklavin oder Bürgerin? Französische Revolution und neue Weiblichkeit 1760–1830*. Marburg 1989, S. 359–372.
- JEISMANN, K.-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787–1817. Stuttgart 1974.
- KOHEN, J.: Theodor Gottlieb von Hippel. 1741–1796. *L'homme et l'oeuvre*. 2 Bde. Bern u.a. 1983.
- DERS.: Theodor Gottlieb von Hippel. Eine zentrale Persönlichkeit der Königsberger Geistesgeschichte. Biographie und Bibliographie. Lüneburg 1987.
- KOHEN, J./LINDEMANN-STARK, A.: Zwischen Vergessen und Wiederentdecken. Bibliographie zu Theodor Gottlieb von Hippel (1741–1796). In: *Das Achtzehnte Jahrhundert* 20 (1996), S. 197–220.
- LENNHOFF, E./POSNER, O.: *Internationales Freimaurerlexikon*. München u.a. 1932.

- LESSING, G.E.: Hamburgische Dramaturgie 1767–1768. Hamburg/Bremen 1767.
- LINDEMANN-STARK, A.: Kants Vorlesungen zur Anthropologie in Hippiels „Lebensläufe“. Magisterarbeit (Mss.). Marburg 1990.
- DIES.: »Die Rechte beyder Geschlechter sind einander gleich«. Hippiels Kritik an der Rechtspraxis. In: KOHNEN, J. (Hrsg.): Königsberg. Beiträge zu einem besonderen Kapitel der deutschen Geistesgeschichte des 18. Jahrhunderts. Frankfurt a.M. et al. 1994, S. 289–308.
- DIES.: Die Biographie des Theodor Gottlieb von Hippel (1741–1796). Eine Quellensuche. In: Euphorien 90 (1996), S. 237–263.
- DIES.: Hippiels Plan für eine Bürgerschule in Königsberg (1787 bis 1791). In: KOHNEN, J. (Hrsg.): Königsberg-Studien. Beiträge zu einem besonderen Kapitel der deutschen Geistesgeschichte des 18. und angehenden 19. Jahrhunderts. Frankfurt a.M. et al. 1998a, S. 87–121.
- DIES.: Leben und Lebensläufe des Theodor Gottlieb von Hippel (1741–1796). Diss. (Mss.) Marburg 1998b.
- MAINKA, P.: Karl Abraham von Zedlitz und Leipe (1731–1793). Ein schlesischer Adliger in Diensten Friedrichs II. und Friedrich Wilhelms II. von Preußen. Berlin 1995.
- PLEHWE, A.: Johann George Scheffner. Diss. Königsberg 1934.
- SCHMITT, H.: Schulreform im aufgeklärten Absolutismus. Leistungen, Widersprüche und Grenzen philanthropischer Reformpraxis im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel 1785–1790. Weinheim/Basel 1979.
- WEBER-WILL, S.: Die rechtliche Stellung der Frau im Privatrecht des Preussischen Allgemeinen Landrechts von 1794. Frankfurt a.M. 1983.

Anschrift der Autorin:
Anke Lindemann-Stark,
Am Bornrain 6,
35091 Cölbe

Mehr Schein als Sein? Nation und Männlichkeit an höheren Schulen des Kaiserreichs 1871–1914*

OTTO VON BISMARCK wußte, als er im Jahre 1895 eine Rede vor preußischen Oberlehrern hielt, worauf es ankam: „Die Liebe zum Vaterlande, das Verständnis für politische Situationen – für diese und andere Eigenschaften werden die Keime gelegt in dem Stadium des Menschenlebens, welches Ihrer Pflege vorzugsweise anheimfällt“. Vor allem „der Charakter des jungen Mannes“ lege sich „gerade in dieser Zeit“ fest. Denn „nicht sehr oft“ sei es der Fall, „daß er auf der Universität oder später eine Modifikation erleidet, wenigstens nicht in der Liebe zum Vaterlande, die ihm auf der höheren Schule eingeprägt worden ist“ (BISMARCK 1895, S. 136 f.).

Während der ehemalige Reichskanzler der nationalen Männlichkeitsbildung an höheren Knabenschulen des Kaiserreichs einen großen gesellschaftspolitischen Stellenwert einräumte, hat sich die Forschung zur Nationalismus-, Bildungs- und Geschlechtergeschichte bislang noch nicht für die Männlichkeitserziehung gebildeter bürgerlicher und adliger Söhne an höheren Schulen von 1871–1914 interessiert. Es blieb damit unbeachtet, daß im Gegensatz zum koedukativen Unterricht an Volksschulen Jungen höherer Lehranstalten in Hinblick auf eine spezifische Männlichkeitsbildung institutionell getrennt von Mädchen erzogen wurden. Als Ausgangspunkt für die Erforschung nationaler Männlichkeit im Kaiserreich dienen daher vor allem Studien zu Militär, Krieg und Geschlecht, die bisher davon ausgingen, daß der männlich soldatische Geschlechtscharakter „offensichtlich als gesellschaftlich dominanter Typus“ fungierte (FREVERT 1997, S. 146). Gleichzeitig deutete die Historiographie zu Nation und Bildung höhere Schulen als wichtige Vermittlungsinstanzen des deutschen Reichsnationalismus (zuletzt SCHNEIDER 1998).

Beide Annahmen stehen im folgenden Beitrag zur Disposition. Gestützt auf eine vergleichende Untersuchung wichtiger Bestandteile schulischer Fest- und Alltagspraxis soll gezeigt werden, daß in der schulischen Erziehung zum Mann Nationalismus und Militarismus zwar nicht fehlten, aber nicht ohne weiteres dominieren konnten. Auch nachdem mit den kaiserli-

* Für ihre konstruktiven Anregungen danke ich UTE FREVERT, RENÉ SCHILLING und HEINZ-ELMAR TENORTH.

chen und ministeriellen Bestimmungen der Jahre 1889/90 und 1900 vor allem in Preußen die Nation als wichtiges Erziehungsideal eine unabwiesbare Vorgabe geworden war, organisierten sich schulische Lebensformen häufig abseits nationaler und militärischer Prinzipien. Darüber hinaus gilt die Analyse von Männlichkeitsbildung und nationalen Gesellschaftsentwürfen an höheren Schulen der Frage, ob und inwiefern sich die vermittelten Nations- und Bildungsvorstellungen überhaupt dem Schema männlich/weiblich fügten. Nicht immer, so die These, mußten sie Bildern des bürgerlichen Geschlechterdualismus folgen.

Grundlage der Untersuchung ist ein Vergleich zwischen normativen Vorgaben nationaler Männlichkeit, wie sie an schulischen Festtagen sowohl in Festreden¹ und Theaterstücken formuliert wurden, und dem Schulalltag², wie er in Autobiographien und Schülerzeitungen, Notizen von Schuldirektoren, aber auch in Schulordnungen zu ermitteln ist.³ Die bei der Schulentlassung, bei Sedanfeiern, Kaisergeburtstagen und anderen Feierlichkeiten gehaltenen Festreden werden hier – wie die anderen Quellengattungen auch – aus verschiedenen Staaten des Deutschen Reiches herangezogen.

Der Beitrag gliedert sich in drei Teile: Zunächst geht es um die individuellen Fähigkeiten, über die ein Schüler verfügen sollte, um Mann beziehungsweise ein deutscher Mann zu werden. In einem zweiten Abschnitt werden die nationalen Gesellschaftsentwürfe analysiert, die sich mit den Vorstellungen schulischer Männlichkeit verbanden. Drittens schließlich sollen die Ergebnisse in einer Bilanz zusammengefaßt werden.

1 Zahlreiche Pädagogen haben ihre Reden für so wichtig gehalten, daß sie diese in Sammelbänden und den Jahresprogrammen höherer Schulen veröffentlichten. Darüber hinaus gab es auch andere gedruckte Vorlagen zu Festreden und Deklamationen, die von Lehrern verfaßt wurden. Aus diesen Bänden geht aber nicht eindeutig hervor, ob die Festreden etc. auch tatsächlich gehalten wurden. Für die Untersuchung der Schulpraxis sind sie daher nicht von Bedeutung.

2 Denkbar wäre hier auch eine Analyse des Schulunterrichts. Sie wird hier nicht vorgenommen. Ich verweise an dieser Stelle auf meine laufende Dissertation ‚Nation und Geschlecht. Zur Bildung an höheren Schulen des Kaiserreichs 1871–1914‘.

3 Die Problematik der Quellengattung ‚Autobiographie‘ wird hier nicht außer acht gelassen. Bei der Analyse wurde stets versucht, die der Gattung eigene selektive und akzentuierte Verklärung und die Überlagerung des Erlebten durch spätere Erfahrungen zu berücksichtigen.

1 Männlichkeit und Individuum

Das höhere Schulwesen war bis ins 20. Jahrhundert eine Domäne des männlichen Geschlechts. Dennoch galten nicht alle diejenigen, die höhere Knabenschulen besuchten, auch schon als Männer. Schüler, so lautete die verbreitete Ansicht, sollten sich als Knaben und Jünglinge erst noch zu Männern entwickeln (CLEVE 1904, S. 6). Wann ein Mann zum Mann wurde, hing von einem fest umgrenzten Kriterienkatalog ab. Vor allem an Festtagen hatten Lehrer die Gelegenheit, in ihren Reden ohne behördliche Vorgaben den Schülern vorzuführen, welche Fähigkeiten sie selbst vom einzelnen erwarteten, damit er ein ‚ganzer‘ Mann würde.

1.1 Festtagsvorstellungen

Männlichkeit erschien in Festreden von Lehrern und Direktoren im Kaiserreich als widersprüchliches patchwork von Zuschreibungen, die eine deutliche Affinität zum bürgerlichen Bildungsbegriff des frühen 19. Jahrhunderts aufwiesen.⁴ In einem kontinuierlichen Prozeß der Selbstvervollkommnung sollten die jungen Knaben zu Selbstbewußtsein und Selbständigkeit herangezogen werden. Dieses Individualitätsprinzip schulischer Männlichkeitsbildung im Kaiserreich wurde allerdings durch eine starke Betonung der Verpflichtung des einzelnen für die Nation und den Staat in Frage gestellt.⁵ Gleichzeitig bezogen sich Vorstellungen von Männlichkeit seit 1871 immer mehr auf das Militär und eine Charakterbildung, die im Gegensatz zum Bildungsgedanken um 1800 kognitives Wissen weitgehend ausblendete. Denn über ‚Männlichkeit‘ im Kaiserreich entschieden nicht formale Bildung und intellektueller Scharfsinn. Man gab den Schülern einhellig zu verstehen: „Die innerste höchste Bildung ist die des Charakters, des Willens“ und „nicht der Vorrat an Kenntnissen“ (LEIMBACH 1878/1894, S. 19 ff.). Intellektuelle Kompetenzen wurden gegenüber der charakterlichen Bildung deutlich abgewertet. Diese Tendenz verstärkte sich im Verlauf des Kaiserreichs. Geradezu typisch lautete die Mahnung des Neißer Gymnasialdirektors MICHALSKY an seine Abiturienten 1904: „Der Charakter entscheidet, wie der Freiherr von Stein sagt, in großen Situationen mehr als Geist und Wissen“ (MICHALSKY 1904, S. 9).

4 Aus der umfangreichen Literatur zum neuhumanistischen Bildungsbegriff des frühen 19. Jahrhunderts vgl. paradigmatisch: KOSELLECK 1990, S. 11–46; BOLLENBECK 1996.

5 Für das generelle Problem von Individualität und Vergesellschaftung HETTLING 1998.

Ein Klassenprimus, der lediglich viel wußte, hatte keine besseren Chancen, Männlichkeit zu beweisen, als seine Mitschüler. Dies gelang ihm erst, wenn er Charakterstärke zeigte, also der Vielfalt eines strengen Tugendkatalogs zu genügen hatte. Lehrer verbanden damit „Zucht“ und „Ordnung“, „deutsche Gründlichkeit“ und „Bescheidenheit“, „deutsche Gemütsiefe“, „Muth“ sowie ein Gefühl für Humanität.⁶ Zu den moralischen Kernforderungen gehörte die Kontrolle sexueller Bedürfnisse. Paradigmatisch erklärte der Theologe und langjährige Direktor des Gymnasiums und Realgymnasiums in Goslar KARL LEIMBACH 1879: „Macht Euren Leib nicht zum Lusttempel und Eure Seele nicht zur Sklavin sinnlicher Begierden. Bewahret Euch ein gutes Gewissen. Kämpfet mit den Versuchungen des Lebens, aber kapituliert nicht, und fliehet der Lüste!“ (LEIMBACH 1879/1894, S. 35). Außer sittlich-charakterlichen Tugenden, die sich auf die moralische Erziehung des Individuums bezogen, galten Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit als wichtige Eckpfeiler männlicher Charakterbildung (ROGGE 1895/1896, S. 8 ff.). Stehe „jeder für sich seinen Mann, fest, rund, geschlossen“, betonte der Nordhausener Oberlehrer ANZ im Jahre 1904, „dann ist's um den Einzelnen wohl bestellt und wohl bestellt um das ganze, den nächsten Kreis, dem er zugehört, den weiteren, das Vaterland“ (ANZ 1904/1908, S. 19).

„Männlichkeit“ äußerte sich außer in der tugendhaften Bildung zu einem selbstbestimmten Charakter auch in bekenndem Christsein. Denn, so meinten zahlreiche Schulmänner ungeachtet ihrer Konfessionszugehörigkeit, die Grundbedingung für einen „rechte(n) Bürger des Deutschen Reiches“ sei es, „ein Bürger des Reiches Gottes zu sein und nach ‚christlicher Vollkommenheit‘ zu streben“ (MICHALSKY 1904, S. 12). Diese ‚imitatio christi‘, einst ein wichtiges Merkmal des bürgerlichen Bildungsbegriffs der Aufklärung und des Neuhumanismus, war sozial inklusiv. Hier galten keine Vorrechte, alle Menschen waren gleich. Nicht nur im religiösen Bekenntnis zeigte sich diese in nationaler und sozialer Hinsicht egalitäre Komponente, sie konnte auch für die sittlichen Tugenden insgesamt reklamiert werden. So meinte der Neustettiner Gymnasialdirektor CHRISTIAN ROGGE im Jahre 1895: „Wir mögen diese Eigenschaften pflegen, ohne daß wir die Meinung erwecken, sie seien nur uns Deutschen eigen“ (ROGGE, 1895/1896, S. 9). Auch der Geheime Regierungsrat und Gymnasialdirektor GOTTLIEB LEUCHTENBERGER erinnerte seine Schüler in den 1890er Jahren: „Ihr habt auch bei diesen [den Menschen anderer Nationalität, C.G.] das Tüchtige im

6 Zitate bei SCHUSTER 1872/1878, S. 7; LEUCHTENBERGER 1886/1909, S. 47; LAMBECK 1894/1895, S. 2; CLEVE 1904.

Streben und im Charakter sehen und anerkennen lernen [sic!]“. Damit sei eine gute Grundlage gelegt „für jene Vorurteilsfreiheit, die unser soziales und politisches Leben fordert“ (LEUCHTENBERGER o.J./1909, S. 35). Diese kosmopolitischen Anklänge der Bildung des Charakters und des Glaubens standen in Spannung zum nationalen Selbstverständnis der deutschen Gesellschaft des Kaiserreichs. Denn das charakter- und frömmigkeitsgeprägte Männlichkeitsbild konnte unabhängig von der Nation gedacht werden. ‚Nation‘ und ‚Männlichkeit‘ mußten nicht konstitutiv verbunden sein.

Individuelle Selbstvervollkommnung und Menschenbildung hatten aber auch ihre Grenzen. Schon vor den kaiserlichen Ermahnungen in den Jahren 1889/1890 und den darauffolgenden Lehrplanänderungen 1892 stand die schulische Männlichkeitsbildung im Dienst der Nation. So betonte der Stader Gymnasialdirektor KARL KOPPIN etwa im Jahre 1882 in Gegenwart seiner Schüler aus den oberen und mittleren Klassen die „Pflicht ein deutscher Patriot zu sein“ (KOPPIN 1882/1884, S. 28). „Als ganzer Mann“ erwies sich auch im Jahre 1906 derjenige, der „sein Können und sein Wollen in den Dienst seines Volkes stellte in edelster Selbstverleugnung“ und „in selbstlosester Hingabe“ (NATH 1906, S. 11). Die Nation galt als die dominierende Instanz, der sich jeder Mann trotz seiner Selbständigkeit und Selbstbestimmtheit unterzuordnen hatte.

Spezifisch männlich aber war dieses Bildungskonzept durchaus nicht. Denn die Vorstellungen nationaler Männlichkeit, die auf wichtige Grundzüge allgemeiner Menschenbildung setzten, konnten auch Frauen erfüllen. Charakterbildung und Christentum wurden zwar zu männlichen Idealen erhoben, gleichwohl bekamen junge Schülerinnen an höheren Mädchenschulen im Kaiserreich dieselben Charakter- und Frömmigkeitsideale als Ausweis vorbildlicher Weiblichkeit vorgeführt (WÖBKEN 1873, S. 212–215). Eindeutige, polar entgegengesetzte Geschlechtercharaktere waren hier nicht gegeben. Charakterliche Eigenschaften und christliche Frömmigkeit erwiesen sich mithin als menschliche Fähigkeiten, die männlich, weiblich und national konnotiert werden konnten. Die meisten Pädagogen waren sich dieses Widerspruchs nicht bewußt. Daß die Bildung der Schüler von einigen Kollegen zudem nicht nur auf die deutsche Nation, sondern auf alle Länder bezogen wurde, ignorierten sie ebenfalls. Für sie waren Charakter- und Glaubensstärke unhinterfragt spezifische Merkmale nationaler Männlichkeit.

Diese ‚wahre‘ Männlichkeit sollte auch nach Beendigung der Schulzeit in einem erfolgreichen Berufsleben, das dem Staat und der Nation nützte, gelebt werden. Der Staat, hieß es 1886 bei GOTTLIEB LEUCHTENBERGER,

brauche „tapfere Männer [...] mit patriotischer Gesinnung [...] in fast allen höheren und wichtigeren Berufsarten“ (LEUCHTERBERGER 1886/1909, S. 42). Den Goslarer Abiturienten wurde 1894 ebenfalls deutlich gemacht, daß das Reich „charaktervoller, rückgratstarker, opferfähiger Männer“ bedürfe, „und zwar in allen Beruf(en)“ (LEIMBACH 1894, S. 270). Vorstellungen idealer nationaler Männlichkeit erwiesen sich damit als zukunftsorientiert. Sie bezogen sich nicht nur auf gegenwärtige schulische Verhaltensmöglichkeiten, sondern beinhalteten einen Lebensentwurf, der die berufliche Karriere ausdrücklich mit einschloß. Anders als im Militär und im Turnverein galt das ganze Leben als Phase männlicher Initiation. Dies entsprach der dem Bildungsgedanken verpflichteten bürgerlichen Vorstellung, wonach die individuelle Entwicklung einen lebenslangen Prozeß darstellte (u.a. KOSELLECK 1990). Wann aus Knaben Männer wurden, hing denn auch idealiter nicht von Institutionen und Instanzen ab, sondern von der Bildung des einzelnen und davon, wann er die Kriterien, die einen Mann zum Mann machten, erfüllt hatte. ‚Nationale Männlichkeit‘ bedeutete gleichwohl nicht, daß Knaben, denen als Schüler die Entwicklung zum „ganzen“ Mann erst noch bevorstand, für die nationale Gemeinschaft unnütz waren. Um zu vermeiden, daß der Staat und die Nation in ihrer Existenz bedroht wurden, sollten die Schüler lediglich ihrer täglichen Pflicht nachgehen. Denn „aus dem Kleinen setzt sich das Große zusammen“ (ANZ 1904/1908, S. 19), und der Oldenburger Realschuldirektor KARL STRACKERJAN riet seinen Schülern 1876: „Seid jeder an seiner Stätte, wo er steht, ganz das, was diese Stellung von Euch fordert. Dann dient ihr dem Vaterlande so gut, wie der Feldherr, der die Schlachten gewinnt, wie der Staatsmann, der das Staatsruder lenkt“ (STRACKERJAN 1876, S. 13). Der Dienst für die Nation bezog sich hier auf das männliche Geschlecht, ungeachtet dessen, daß die Knaben an höheren Schulen ihre Männlichkeit erst noch erwerben mußten.

Auch militärische Konturen prägten die männliche Erziehung während des gesamten Kaiserreichs. Beispielhaft dafür war die Belehrung von Schülern an der höheren Bürgerschule zu Schmalkalden im Jahre 1874: „Wenn die Kriegsfackel wieder auflodern sollte, und man bedürfte Euer zum Schutz der Grenzen, zum Dienst des Vaterlandes, zum Frommen Eures Herdes [...] dann kämpft für den, der Euch ruft, für das Vaterland, das auf Euch mit [sic!] zählt“ (LEIMBACH 1874/1894, S. 116). Seit den 1880er Jahren durchdrang das Militärische schließlich auch die Terminologie zu Charakterbildung und Christentum. Die „innere Wehrhaftigkeit“ und die „Tapferkeit“ im Frieden, die „innere Ehre“, die geistige „Waffenrüstung“, die „mehr bedeutete als alle äußeren Ehrenzeichen und Ehrenstellen“, wur-

den zu gern gebrauchten Schlagworten (LEUCHTENBERGER 1886/1909, S. 42; LEIMBACH 1893/1894, S. 246 ff.). Hier waren ‚Nation‘ und ‚Männlichkeit‘ unmittelbar aufeinander bezogen. Militärische Konnotationen signalisierten eine spezifische Männlichkeit, die die Grenzen zum weiblichen Geschlecht trennschärfer markierte als es die Bildung zu tugendhafter Charakterstärke und Christentum zuließ.

1.2 Alltagsvorstellungen

Welche Rolle aber spielten die Ideale nationaler Männlichkeit im Alltag? Wie wurde ihre Einhaltung gewährleistet? Hilfreich ist die Analyse von Schulordnungen. Sie ermöglicht eine Soziologie des Schulalltags, da die disziplinarischen Regeln die schulische Praxis und ihre Probleme spiegelten. Durch die ausdrückliche Erwähnung bestimmter Normen wurde implizit wie explizit auf Verhaltensweisen des ‚heimlichen Lehrplans‘ verwiesen. Abweichendes Benehmen von Schülern beispielsweise machte einzelne Bestimmungen in Schulordnungen erst nötig. Im Gegensatz zu Festreden, die an Schüler moralische Appelle richteten, setzten disziplinarische Vorgaben autoritär den Handlungsrahmen für den Schulalltag.

„Der in das Gymnasium eintretende Schüler verspricht die Pflichten der Wahrhaftigkeit, des Fleißes, des Gehorsams und der Ehrerbietung gegen alle Lehrer der Anstalt, sowie der Verträglichkeit mit seinen Mitschülern in der Schule und außerhalb derselben gewissenhaft zu erfüllen“. Der Paragraph 1 der Schulordnung des Königlichen Gymnasiums zu Tilsit war paradigmatisch für die Verbindung sittlicher nationaler Männlichkeitsideale der Festtage mit der Forderung nach Disziplin und Subordination im Schulalltag (Disziplinarordnung Tilsit 1883, S. 26). In Anlehnung an das soldatisch-militärische Männlichkeitsideal im Kaiserreich leiteten häufig Unterordnung und Pflichterfüllung den schulischen Alltag wie auf dem Kasernenhof an. „Die erste Bedingung“ dafür, so die Ordnungen, sei „ein regelmäßiger und pünktlicher Schulbesuch“. Zehn Minuten vor Unterrichtsbeginn durften Schüler auf dem Schulhof erscheinen und „nach dem Schlusse des Unterrichts“ sollte „kein Schüler anders, als auf ausdrückliche Anweisung eines Lehrers in dem Schulhause verweilen“. Die Richtlinien zu Pünktlichkeit und Ordnung dienten in diesem Fall dazu, Prügeleien und Krawalle zu vermeiden. „Mutwillige Beschädigungen“, die immer wieder vorkamen, wie „namentlich Besudeln oder Zerschneiden der Tische, Fenster und Türen“, oder „das Tabackrauchen“ hofften Lehrer damit zu unterbinden. Daß die Pennäler an „Schulfeierlichkeiten“ und „sonstigen Veranstaltungen“

pflichtgemäß teilnahmen, verlangten zahlreiche Direktionen im Namen der Schulkollegien und Oberschulräte selbstverständlich ebenfalls.⁷ Am Bielefelder Ratsgymnasium prüfte das Lehrerkollegium sehr genau, daß „auf das erste Glockenzeichen die V und VI, auf das zweite Glockenzeichen IV und IIIB“ und „auf das dritte die übrigen“ Klassen zu Schulfeiern in die Aula gingen, nachdem die Schüler sehr oft „alle auf einmal“ erschienen waren (Tägliche Notizen Bielefeld 1899–1904, S. 219).

Vordergründig forderten wohl organisatorische Gründe eine solche Maßregel heraus. Gleichzeitig aber zeigen sich eindeutige Parallelen zu militärischer Disziplinierung. Außerdem erleichterten solche pedantischen Anordnungen den Überblick darüber, ob auch alle Schüler den Feierlichkeiten folgten. Denn immer wieder kam es vor, daß sich Schüler davonschlichen. Eltern kümmerte dies zuweilen wenig. Sie unterstützten es teilweise sogar, wenn ihre Kinder bestimmte Schulfeierlichkeiten nicht besuchten. In Halle a.d.S. etwa wurde z.B. im Jahre 1896 ein Vater zu 10 Mark Strafe verklagt, weil er seinen Sohn unentschuldig vom schulischen „Sedanrummel“ ferngehalten hatte (Korrespondenz-Blatt 1896, S. 126). Nicht ohne Grund mahnten Schulordnungen die Eltern, daß nur mit „Angabe des Grundes“ die „Befreiung“ von Schulverpflichtungen, und dazu gehörten schulische Feierlichkeiten, zu erreichen sei. Im übrigen sollten die Eltern der Schule nicht entgegenwirken, sondern dahin arbeiten, daß die Schüler „den Anforderungen des Anstandes und der guten Sitte genügen und sich von roher, unehrlicher Sinnesart frei bewahren“ (Disziplinarordnung Tilsit 1883, S. 26; Schulordnung Barmen 1914/1915, S. 15).

Hinter diesem Appell, Zucht und Sittlichkeit zu wahren, stand der Anspruch vieler Lehrer und Direktoren, auch den Alltag ihrer Schüler jenseits der regulären Schulzeit zu kontrollieren. Schulische Eingriffe in die Freizeitgestaltung der Schüler waren vielerorts üblich. An welchen Veranstaltungen und Vereinen sie sich beteiligen konnten, war reglementiert. Staatskonforme, nationalliberal und konservativ geprägte Pädagogen hatten einerseits Angst, daß die Schüler Vereinigungen besuchten, die politisch bedenklich erschienen. Zum anderen wollte man dem Schüler-Verbindungswesen, den damit verbundenen Wirtshausbesuchen und konspirativen Treffen vorbeugen. Aus Sicht der Lehrer führten diese zu „grobe(n) Unanständigkeit-

7 Zitate aus der Disziplinarordnung Tilsit 1883, S. 26 ff.; vgl. auch Allgemeine Schulordnung der rheinischen höheren Lehranstalten für die männliche Jugend. In: Gymnasium der Stadt Barmen. Bericht über das Schuljahr 1914/15, Barmen 1915, S. 13–16, S. 14 sowie Stadtarchiv und Landesgeschichtliche Bibliothek Bielefeld, Ratsgymnasium, Acta Nr. 1122, Tägliche Notizen 1899–1904, S. 262.

ten“ und „sittlicher Verderbnis“. ⁸ Penibel wurde deshalb auch darauf geachtet, daß die Pennäler ordnungsgemäß die „Abendgrenze“ einhielten. Die Schulen setzten jeweils fest, zu welcher Uhrzeit – sie pendelte in Bielefeld etwa zwischen 18 und 19 Uhr – die Schüler zuhause sein sollten. Lehrer merkten sich genau, wann ein Schüler abends noch auf der Straße oder in öffentlichen Lokalen gesehen wurde.

Vergehen führten schlimmstenfalls zu Karzer und Schulverweis. Ein Vermerk im Klassenbuch und in dem – in vielen Schulen – vierteljährlich zusammen mit den Zensuren an die Eltern verschickten ‚Sittenheft‘ fand sich immer. Verstöße gegen die Schulordnungen hatten auch für die Sitzordnung im Klassenzimmer Folgen. In den legendären ‚Eselsbänken‘ saßen nicht nur die schlechtesten, sondern zugleich auch die disziplinosen Schüler. Die Prügelstrafe sollte es zwar seit den erstmals im Jahre 1848 in den meisten deutschen Staaten festgesetzten Bestimmungen zu körperlichen Züchtigungen in der Schule nicht mehr geben, dennoch wurde sie ebenfalls eingesetzt, wenn Schüler schulischen Regeln nicht gehorchten (BRECHT 1966, S. 26).

Während die Festreden ‚Nation‘ und ‚Männlichkeit‘ mit diszipliniertem Wohlverhalten im Alltag gleichgesetzt hatten, wurden die beiden Bezugsgrößen in schulischen Bestimmungen und im Falle negativer Sanktionen nicht thematisiert. Verstöße sind expressis verbis nur als Vergehen gegen die schulischen Vorgaben, nicht aber als Mißachtung von ‚Nation‘ und ‚Männlichkeit‘ geahndet worden. Anders erwies sich dies im positiven Fall. Wenn der Tugendkanon vorbildlich umgesetzt wurde, bekam – zumindest in Preußen – je ein Schüler einer Klasse ein Exemplar der Bismarck- und der Kaiser Wilhelm-Blätter „in Anerkennung des Fleiß [sic!] und Betragen“ (Tägliche Notizen Bielefeld 1899–1904, S. 283). Schulordnungen, die den Handlungsrahmen für das alltägliche Schulleben absteckten, standen damit in Spannung zu nationalen Männlichkeitssentwürfen, die an Festtagen konzipiert wurden. Für den schulischen Alltag, den ‚heimlichen Lehrplan‘, schienen Vorstellungen von Männlichkeit, die für die deutsche Nation bedeutsam waren, unwichtig zu sein. Auch Schülererfahrungen in Autobiographien und Schülerzeitungen oder tägliche Notizen von Direktoren zeigen, daß die Kategorie nationaler Männlichkeit im Schulalltag eine untergeordnete Rolle spielte. Bedeutet dies, daß ‚nationale Männlichkeit‘ eine inhalts-

8 Generallandesarchiv Karlsruhe, 235, 42878, Studien Schulaufsicht/Disziplinarsachen. Die Ausweisung von Schülern einer Anstalt betreffend, Nr.186 Direktion des Großherzoglichen Gymnasiums in Karlsruhe 27.7.1880, o.S.

leere Festtagsphrase war, die im Schulalltag wirkungslos blieb? Der Blick auf Schülererfahrungen vermittelt hier weitere Einsichten.

In Autobiographien und Schülerzeitungen wurde ‚Männlichkeit‘ als Bezugsgröße explizit kaum thematisiert. Sie war keine Kategorie der Selbstwahrnehmung von Schülern. Gleichwohl aber gaben ihre Verhaltensweisen vielen Lehrern Anlaß zu Klage und Sorge, was Pädagogen dazu veranlaßte, ‚Männlichkeit‘ und ‚Nation‘ als Mittel moralischer Belehrung einzusetzen. Denn Schüler waren nicht nur brav und gehorsam, sei es aus Furcht oder Begeisterung für einzelne Lehrer. Das enge disziplinarische Korsett an höheren Schulen im Kaiserreich brachte auch den gleichgültigen, am Schulleben gänzlich uninteressierten Pennäler hervor. Schließlich gab es forsch-oppositionelle Eleven. Schülererfahrungen und Schülerzeitungen vermitteln den Eindruck, daß dieser Schülertyp im Kaiserreich keine Seltenheit darstellte.

Als ALFRED GRAF im Jahre 1911 einen Sammelband herausgab, in dem 144 Zeitgenossen ihre schulischen Erfahrungen im Kaiserreich dokumentierten, erinnerten viele der Autobiographen ihre Schulzeit als eine Herausforderung⁹: „Der Zustand war vorwiegend der des listig geführten Krieges gegen Lehrer und Ordnung“, konstatierte der bayerische Landgerichtsrat ERNST MÜLLER, als er über seine Nürnberger Schulzeit von 1877–1886 berichtete (MÜLLER 1912a, S. 43). Auch FRIEDRICH NAUMANN erklärte, daß „wir auf unserem Kriegerrecht bestanden, wie Rektor und Kollegium auf dem ihrigen“ (NAUMANN 1912a, S. 47). Vor allem ältere Schüler setzten sich bewußt von pädagogischen Norm- und Ordnungsgrundsätzen ab. Aufgrund dieser Distanzierung mochte man den harten Schulalltag auch mit Freude erleben. Konstanzer Abiturienten etwa beschrieben im Jahre 1912 ihr Primanerndasein mit „Stammtisch“ und „Bierehre“ als „wunderschön“, während sie in Sexta noch „kindlich“ den Lehrern „from [sic!] und gut“ gehorcht hätten (Mulus Gymnasium 1912, S. 1 f.). Je älter die Knaben an höheren Schulen wurden, desto schwerer hatten es Pädagogen, ihre Vorstellungen etwa von einer sittlich-moralischen Charakterbildung durchzusetzen. Ordnung, Humanität und Anstand beispielsweise hielten etliche Schüler für marginal. Die jungen Männer ärgerten ihre Lehrer – wie in Bielefeld und Karlsruhe –, indem sie Apfelsinenschalen auf den Treppen liegen ließen, bewarfen die Erzieher – kein Einzelfall – mit Steinen und drohten

9 Nachweise aus GRAF 1912 werden zitiert mit Namen, Jahreszahl a, S. Daß „leidvolle Schulerfahrungen“, die als „Abrechnungen mit dem Gewesenen“ ex post formuliert wurden, besonders für die wilhelminische Zeit des Kaiserreichs typisch waren, verdeutlicht besonders MIX 1995, S. 49 ff.

Direktoren sogar mit anonymen Attentaten.¹⁰ In Lübeck zerstörten vier Schüler in den 1890er Jahren ein Hünengrab, das der Lehrer „bei der letzten Kaisergeburtstagsfeier noch ausdrücklich“ als „Denkmal“ besprochen hatte. Es war daher erwartet worden, daß die Zöglinge um die Bedeutung des Denkmals „wissen mußten“. Als es zur Anklage der Schüler kam, erklärten die Knaben lapidar, „bei den Schulreden des Direktors höre“ ohnehin „niemand zu“ (BRECHT 1966, S. 27).

Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit, wichtige Ideale deutscher Männlichkeitsvorstellungen, achteten das Gros der Schüler ebensowenig. Der Schriftsteller HANS BETHGE kommentierte sein Verhalten als Dessauer Schüler in den 1880er Jahren so: „Mich dünkt, das Verhältnis zwischen den Schülern und Lehrern sollte freundschaftlich sein. Davon habe ich nie etwas erfahren. Wir haben unsere Lehrer betrogen, wie wir niemals andere Menschen zu betrügen gewagt hätten, haben über sie gelacht, haben sie in ihrem Rücken beschimpft“ (BETHGE 1912a, S. 181). Und ARNOLD BRECHT, der Politikwissenschaftler und Regierungsbeamte, berichtete aus seiner Lübecker Schulzeit um 1900, daß „nur *eine* Ehre galt“, die Lehrer „mutig und erfolgreich zu hintergehen“ (BRECHT 1966, S. 26). Dazu gehörten nicht nur „Mogeleyen“, sondern besonders auch sexuelle Praktiken, die „unter den Schülern [...] stark verbreitet“ waren.

Der Pädagoge LUDWIG GURLITT wollte sich daher, als er über seine Zeit an einer Dresdner höheren Schule Anfang der 1870er Jahre nachdachte, gar nicht erst „als Opfer“ dieser „sexuelle(n)“ Praxis darstellen. Er selbst sei ein „eifriger Schürzenjäger“ gewesen (GURLITT 1912a, S. 86). Der Jurist GERHARD VON SCHULZE-GAEVERNITZ hatte als Schüler der Oberstufe in einem Heidelberger Gymnasium Anfang der 1880er Jahre sehr genau beobachtet, „daß einige Primaner Prostituierte besuchten“. Wie viele andere Autobiographen neigte er dazu, in Hinblick auf die Sittlichkeitsvorstellungen der bürgerlichen Gesellschaft im 19. Jahrhundert¹¹, die eigene „geschlechtliche Moral“ als „befriedigend“ darzustellen und „räudige Schafe“ lediglich in anderen Klassen und Schulen zu suchen (SCHULZE-GAEVERNITZ 1912a, S. 51 f.; MÜLLER 1912a, S. 43). Dies täuscht aber nicht darüber hinweg, daß Geschlechtlichkeit und Sexualität für das Selbstverständnis eines Schülers im Kaiserreich trotz vielfacher Tabuisierung durch Lehrer und Schulleitung eine wichtige Rolle spielten.

10 Stadtarchiv und Landesgeschichtliche Bibliothek Bielefeld, Tägliche Notizen, S. 283; Generallandesarchiv Karlsruhe, 235, 42878, Nr. 269, Bericht vom 7.12.1901.

11 Vgl. u.a. NIPPERDEY 1994, S. 95 ff.

Angesichts dieser Praxis waren die Festtagsreden alles andere als wirklichkeitsfern. Sie erwiesen sich nicht als hohle Phrase, sondern als Code, der sich auf reale Vorgänge der schulischen Alltagspraxis bezog. Sie thematisierten mehr oder minder explizit tatsächliche Verstöße im Schulalltag. Idealiter sollten sie korrektes Benehmen darstellen und hervorrufen. ‚Nation‘ und ‚Männlichkeit‘ fungierten hier als moralische Argumente, die – in den Augen wichtiger Schul- und Bildungsmänner – defizitäres Verhalten der männlichen, vorwiegend bürgerlichen und adligen Jugend steuern sollten. Den Schülern mußte immer wieder vorgeführt werden, daß ihr Verhalten – wie zahlreiche Pädagogen es an Festtagen betonten – eine Gefahr für ‚Staat‘ und ‚Nation‘ bedeutete. Wirkungsvoll war dies in vielen Fällen jedoch nicht. Schüler orientierten sich in ihrem alltäglichen Verhalten bis 1914 häufig nicht an Vorstellungen einer nationalen Männlichkeit.

Dies galt auch für den gleichermaßen genuin männlichen wie nationalen Bereich des Militärs. Er wurde von Schülern unterschiedlich bewertet. Soldatische Unterrichtsmethoden, die Druck, Pflichterfüllung, Unterordnung und Gehorsam verlangten, waren verpönt. Sogenannte „Feldweibel“ und „Reserveleutnants“, die „Schneidigkeit und Patriotismus in geräuschvollen Phrasen“ verbreiteten, standen in der Beliebtheitsskala ganz unten.¹² Gleichwohl waren Primaner in Festumzügen an nationalen Feiertagen stolz und gerne Fahnenjunker. Mit einer Begeisterung für die Nation allerdings deckte sich diese Sympathie für militärische Traditionen nicht ohne weiteres. Hier hatten Schüler vor allem das Gefühl, nicht mehr nur „grüne Laffe(n)“ zu sein. Anders als die „unwürdige Behandlung“ im Schulalltag, versprachen soldatische Verhaltensweisen, die selbstbestimmt nach außen präsentiert werden konnten, Anerkennung (MÜLLER 1912a, S. 44). Hier gewann man eine Männlichkeit, die Dynamik und aktives Handeln verkörperte. Im Gegensatz zu der durch moralinsaure Appelle propagierten Charakterbildung nationaler Männlichkeitsideale war diese militärisch konnotierte Männlichkeit vorzeigbar. Eine besondere Ehre verschaffte es Gymnasiasten daher auch, mehr Frauen erobert zu haben als selbst die Offiziere. Übermütig, ja keck kokettierte etwa ein Konstanzer Oberprimaner in der Abiturzeitung des Jahres 1904 mit einem fiktiven Zitat „aus dem Tagebuch des Leutnants v. Versewitz“: „In Konstanz Pennäler/ Verfluchte Kerls/ Mädchenstehler/ Der Leutnants' Girls./ Wenn Leutnant die Primaner jessehn/ Sacht er Konstanz: Auf Wiedersehn!“ (Konstanz, Abiturzeitung 1904, S. 6). ‚Nationale Männlichkeit‘ spielte im schulischen Alltag eine unterge-

12 Zitate bei ELOESSER 1912a, S. 172; MEYER 1912a, S. 89; MÜLLER 1912a, S. 42.

ordnete Rolle, gleichwohl herrschte bei etlichen Schülern ungeachtet ihres sozialen Verhaltens ein Bewußtsein dafür, einer Nation anzugehören. Dabei handelte es sich um verschiedene Vorstellungen nationaler Gemeinschaft, die die Pennäler durch ihre Lehrer vermittelt bekamen.

2 Schulische Männlichkeit und nationale Gesellschaftsentwürfe

Wenn Pädagogen in schulischen Festtagsreden Ideale einer deutschen Gesellschaft entwarfen, leugneten sie die universalistischen Wurzeln patriotischen Denkens seit der Spätaufklärung nicht. Der Glaube an einen „rechten Kosmopolitismus“, meinten zahlreiche Schulmänner im Kaiserreich, „der neben der rechten Vaterlandsliebe noch bestehen kann, ja entstehen muß“, dürfe nicht verloren gehen (LEIMBACH 1893/1894, S. 240). Dennoch galt letztlich weitgehend unumstritten die Nation als höchste gemeinschaftsstiftende Instanz. Nicht nur Festreden, auch Theaterstücke, die zu unterschiedlichen Feierlichkeiten von Schülern aufgeführt wurden, bestätigten diesen Befund. Was aber bedeutete *die* Nation? Wie hingen ‚Nation‘ und ‚Männlichkeit‘ zusammen? Welchen Stellenwert hatte die Nation im Schulalltag, in Schülererfahrungen, in Autobiographien?

2.1 Festtagsvorstellungen

Festreden an höheren Schulen im Kaiserreich vermittelten ein Konglomerat unterschiedlicher Bilder von ‚Nation‘. Es gab keine eindeutige Fixierung auf ein bestimmtes nationales Modell. Gemeinsam aber war allen Überlegungen, die Einheit der immer wieder in ihrer Existenz als bedroht empfundenen (männlichen) Nation zu beschwören.

Das ‚Vaterland‘ wurde daher häufig in Abgrenzung nach außen definiert. Die Vorstellungen bewegten sich zwischen einem moderaten und aggressiven Nationalismus. Vor allem in den ersten Jahren nach den Einigungskriegen beschworen Lehrer in Festtagsreden den „heißen, blutigen Haß“ und „tiefen Zorn“ gegen den ‚Erbfeind‘ Frankreich (STIER 1873/1894, S. 74). Die Angst, daß man im Krieg von 1870/71 das gleiche Desaster hätte erfahren können wie Preußen-Deutschland 1806, spukte noch immer in vielen Köpfen. Die Niederlage hatte seinerzeit für den einzelnen wie für die Nation den Verlust von Stärke und Männlichkeit bedeutet. Nach 1870 konnte es deshalb – gleichsam zur Prophylaxe – nicht falsch sein, Giftpfeile über

die Vogesen zu schicken. Während des gesamten Kaiserreichs blieben diese Stimmen erhalten, die „den tapfern, wenn auch besieigten Feind“ zwar ehrten, aber „die Lügen, das Prahlen und das Keifen der Revanchepatrioten jenseits der Vogesen“ verachteten (STEINHAUSEN 1895/1897, S. 39). Gleichwohl kamen seit den 1880er Jahren auch mildere Töne auf. Selbst in der wilhelminischen Ära, als der Druck auf die höheren Knabenschulen stärker geworden war, die Jugend national zu erziehen, hieß es vielerorts: „Die nationale Erziehung“ wäre zu „einseitig“, wenn nicht die Achtung und die „Kenntnis des Fremden“ hinzukämen. Sie bewahre vor „Selbstüberschätzung“ und nationalem Hochmut (ROGGE 1895/1896, S. 6). Für unmännlich, weil nicht aggressiv genug, wurden solche Äußerungen nicht erachtet. Trotz eines zunehmenden gesellschaftlichen National- und Großmachtsbewußtseins sollten andere Länder nicht ohne weiteres anmaßend beurteilt werden.

Für zahlreiche Schulmänner war diese Gleichzeitigkeit verschiedener Meinungen unerträglich. Sie sahen darin verdeutlicht, wie „unfertig“, „haltlos“ und fragil ihr „nationales Empfinden“ im Kaiserreich war (ebd., S. 4). Diese Unsicherheit schürte vor allem die Angst vor einem weiteren Krieg mit unvorhersehbarem Ausgang. Dagegen setzten Lehrer und Direktoren häufig die Beschwörung innerer Eintracht und Einigkeit. Verweise auf die lang ersehnte, im Jahre 1871 endlich vollzogene äußere Einheit genügten ihnen nicht, denn sie waren überzeugt, daß der „Drachensame der Zwietracht“ sich danach sehne, „was wir mühsam erbauten, zu zerstören“ (BARTSCH 1894/1906, S. 11). Alle Deutschen, egal welcher Konfession und Region, welcher sozialen Herkunft und politischen Partei sie waren, hatten deshalb Einigkeit zu demonstrieren. Diese erschöpfte sich nicht darin, daß sich alle ihrer deutschen Heimat ‚zutiefst‘ verbunden fühlten und dieselbe sprachlich-literarische Kultur pflegten.

Das Primat der Einigkeit betraf zuallererst die Anschauungen über die rechte Staatsform des Reiches. In Festreden und Toasts mahnten Lehrer ihre Zöglinge, artig das Kaiserpaar und die anderen Monarchen der jeweiligen deutschen Einzelstaaten zu ehren. Prinzipiell gab es unter Pädagogen im Kaiserreich wenig Differenzen darüber, daß „die Monarchie“ den Schülern als „die beste Staatsform“ zu vermitteln sei (MICHALSKY 1904, S. 20). Dennoch mußte die monarchische Haltung nicht immer unhinterfragt dominieren. So konzidierte EDMUND BARTSCH, Oberlehrer am Gymnasium in Sangershausen, im Jahre 1906: „Nur ein verrannter Monarchist könnte leugnen, daß es etwas Großes um die republikanische Idee ist, um die Idee eines Staates, in dem alle Bürger, von gleichem Patriotismus beseelt, selbst

das Regiment in die Hand nehmen“. Allerdings, gestand BARTSCH ein, habe sich der Mensch für eine Republik bislang nicht würdig genug erwiesen. Die Geschichte aller Republiken lehre, „wie sie rasch von ihrem Ideale herabgleiten und in der Eitelkeit und Selbstsucht ihrer Bürger oft genug ruhmlos ersticken“. Nur „einer“, der höchste Monarch, solle deshalb als „Herrscher“ das Volk führen (BARTSCH 1906, S. 59 ff.). Zu servilen Untertanen mußte diese Herrschaftsstruktur aber nicht notwendig führen. Der Goslarer Oberlehrer LEIMBACH verwies im Jahre 1894 voller Achtung auf die ‚Göttinger Sieben‘, denen „ihr Gewissen es verbot, einem politischen Akte sich zu unterwerfen, den sie verurteilten“ (LEIMBACH 1894, S. 270). Wenngleich hier die Monarchie und ihr Prinzip der Unterordnung kritisch beurteilt wurden, bekräftigte das Gros der Lehrer des Kaiserreichs stets ihre Konformität mit der kaiserlich geführten nationalen Gemeinschaft.

Politische Strukturen und Zusammenhänge, die geeignet waren, diese Einheit zu verhindern, sollten in der Schule nicht angesprochen werden. Der Geheime Regierungsrat GOTTLIEB LEUCHTENBERGER beispielsweise warnte im Jahre 1886 davor, daß ein Schüler, etwa durch die Thematisierung der ‚sozialen Frage‘, „in einseitiger Weise sozialer und politischer Parteimensch“ würde. Diese Gefahr dürfe nicht unterschätzt werden, denn ein Knabe sei „doch noch kein Mann; ihm fehlt doch noch die Reife des Urteils und die Selbständigkeit der Stellung“ (LEUCHTENBERGER 1886/1909, S. 49). Auch der Schwedter Gymnasialdirektor KARL CLEVE pochte 1904 darauf, „von der politischen Seite“ ganz abzusehen und „den Streit der politischen Parteien“ nicht in den Schulalltag zu bringen (CLEVE 1904, S. 5). Ein die sozialen und politischen Differenzen nivellierendes Homogenitätsbestreben und die Unterordnung unter das monarchische Prinzip des Staates prägten – von einigen Ausnahmen abgesehen¹³ – die Bilder der Nation, die Jungen an höheren Schulen in Festreden vorgestellt bekamen.

Diese Vorstellung einer einigen deutschen Nation von Untertanen war aber ebenfalls kein Ausweis spezifischer Männlichkeitserziehung. Denn die Treue zu Monarchie und Kaiser, die Liebe zu heimatlichem Boden und deutscher Kultur wurde auch Schülerinnen an höheren Mädchenschulen vermittelt (SUPPRIAN 1890, S. 89–98). Lediglich im Bild der Volksfamilie wurden in Festreden an höheren Knabenschulen geschlechterspezifische

13 An dieser Stelle wird nicht weiter ausgeführt, daß manche Schulmänner auch auf einen Elitennationalismus setzten. Nur dem Gebildeten erschloß sich in dieser Perspektive „die Vaterlandsliebe ganz“, andere seien nicht fähig, Vaterlandsliebe in ihren kulturellen und historischen Dimensionen zu erfassen. Vgl. dazu u.a. KOPPIN 1882/1884, S. 25–35.

Varianten der Nation und damit auch Weiblichkeit thematisiert. Die Nation erschien hier als familiäre Gemeinschaft aller Deutschen, „und nicht nur der Lebenden allein, sondern auch der Toten“. ¹⁴ An der Spitze stand fürsorglich der Kaiser, ihm zu Füßen das Untertanenvolk. Diese Vorstellung integrierte beide Geschlechter – zeitweise sogar als gleichberechtigte Staatsbürger, zumindest dann, wenn es nicht um politische Kompetenzen im Sinne des Wahlrechts, der Steuer- und Wehrpflicht ging, sondern um das ideelle Kriterium des Staatsbürgerstatus, die Einhaltung des Tugend- und Pflichtenkanons.

Ausdrücklich betont wurde diese ‚Gleichberechtigung‘ in Festreden allerdings nicht. Die Pennäler bekamen kaum Informationen über die weibliche Untertanenrolle und ihre spezifischen Aufgaben. Nur in Theaterstücken, den nicht unumstrittenen, aber dennoch weithin begrüßten und anerkannten Elementen schulischer Festkultur, gab es Verweise auf die konstitutive Bedeutung der bürgerlichen Familie für das Fortbestehen des Reiches (KORTEN 1899, S. 3). Hier konnte den Schülern der unterschiedlichen höheren Schulen idealiter und plastisch vor Augen geführt werden, welche Aufgaben vorbildliche Männer und Frauen für die Nation zu erfüllen hatten. Dafür wurde die bürgerliche Geschlechterordnung „starker Mannestugend und edelster Weiblichkeit“ reproduziert (Entlassungsfeier Gotha 1907/1909, S. 6). Die Eleven wurden zu Militärs, Kriegshelden und Staatsmännern, zu Dichtern und Geistlichen, zu Arbeitern und Bauern. Es gab keine soziale Schicht, die sie nicht zu repräsentieren hatten. Zuweilen kam es aber auch vor, daß einzelne Knaben in weibliche Rollen schlüpfen mußten, was offensichtlich Unbehagen hervorrief, denn der spielerische Rollenwechsel beeinträchtigte ihr männliches Selbstverständnis. ERNST KORTEN, Oberlehrer an der Oberrealschule in Elberfeld, klagte darüber, daß „die Einübung“ mancher „Meisterwerke“ eine „Haupt- und Staatsaktion“ sei, die „kaum ohne kleinere oder größere Streichungen möglich sein wird, hauptsächlich der Frauenrollen und des scenischen Apparats wegen“ (KORTEN 1899, S. 4). Daß junge Mädchen aus höheren Töchterschulen stattdessen die ungeliebten weiblichen Rollen spielen konnten, wurde nicht in Erwägung gezogen. Sie feierten separat (vgl. Dresdner Anzeiger 1891, S. 26). Nur bei großen, von der Stadt organisierten Festlichkeiten und Aufmärschen, wie im Jahre 1900, als Kaiser WILHELM II. Bielefeld besuchte, nahmen Knaben und Mädchen

14 STEINHAUSEN 1895/1897, S. 41. Vgl. zum Konzept der Volksfamilie etwa bei FREVERT 1996, S. 151–170; HAGEMANN 1996, S. 562–591, dort aber ohne Bezug auf die Gemeinschaft der Lebenden und der Toten.

der örtlichen höheren Schulen gemeinsam am Empfang teil. Getrennte Feiern aber waren die Regel. Die Vorstellung von einer Volksfamilie kam hier an ihre Grenzen.

Die institutionell getrennt verlaufende Geschlechtererziehung erleichterte es daher, in Festreden den Knaben die Nation als eine Gemeinschaft vorzuführen, in der es lediglich um Männer ging. Frauen wurden ausgeschlossen. Die Nation erschien hier als Männergemeinschaft, als Friedens- und Treuebündnis, das als Bruderbund konzipiert wurde, in dem sich die Einheit des Reiches spiegeln sollte. Dichter und Kriegshelden vergangener Zeiten wurden zu Vätern stilisiert, in deren Gefolgschaft sich Bruderschaft als Treuebund formieren konnte. Kriege verstärkten diese enge Bindung. Aus der Vorstellung dieser familiären Männergemeinschaft ergab sich schließlich auch die Verantwortung für dieselbe, die Verpflichtung, sie zu schützen und zu bewahren. Die Väter fungierten für die Söhne der Gegenwart als überzeitlich legitimierte Gewalt, denen sie ihre Männlichkeit zu beweisen hatten, indem sie fürs Vaterland lebten und starben. Zudem sollten sich die Schüler die Spartaner zum Vorbild nehmen. Dort „riefen die Greise“ den Jungen entgegen: „Wir waren einst Männer von Jugendkraft erfüllt“. Und die Antwort habe gelaute: „Wir aber werden tücht'ger einst als alle sein“. Männlichkeit hieß in diesem Fall, die Vorfahren immer wieder überbieten zu wollen (STIER 1873/1894, S. 76). Diese Standortbestimmung als Volk von wehrhaften Brüdern prägte die nationale Männlichkeitserziehung an höheren Schulen während des gesamten Kaiserreichs. Selbst weibliche Darstellungsformen im Zeichen der Nation kamen nicht ohne männlich-militärische Konnotationen aus. In Anlehnung an FRIEDRICH RÜCKERT meinte der Greifswalder Lehrer FRITZ STEINHAUSEN am Sedantag 1895, daß Kaiser WILHELM I. mit der Reichsgründung Deutschland aus einem „schwachen Weibe zu dem hohen Heldenleibe einer Riesin mit vollem Mark umgeschaffen“ habe. Der Kaiser führe fortan ihr „Schwert mit treuer Hand“, hieß es, „um Frieden unter den Völkern zu wahren“ (STEINHAUSEN 1895/1897, S. 38 ff.).

Schülern an höheren Knabenschulen des Kaiserreichs wurden damit an Festtagen unterschiedliche und teilweise sich wechselseitig ausschließende nationale Gesellschaftsentwürfe empfohlen, die Männergemeinschaft, die Volksfamilie, die Kulturnation oder die monarchisch geprägte Untertanengemeinschaft. Angesichts dieser Widersprüchlichkeit und der Palette semantischer Zuschreibungen ist es fraglich, wie Schüler diese Vorgaben im Alltag umsetzten und welche Bilder sie mit der Nation verknüpften.

2.1 Alltagserfahrungen

Gewiß war für etliche Eleven an höheren Knabenschulen des Kaiserreichs die Nation keine zu vernachlässigende Größe. Insofern liefen nationale Festtagsentwürfe nicht ins Leere. Andererseits reproduzierten die Schüler nicht alle Nations-Konzepte, die ihnen in Festreden vorgestellt wurden. Die Zuordnung der Geschlechter im Zeichen der Nation interessierte die jungen Knaben nicht. ‚Nation‘ kam in Schüleraugen ohne den Bezug zu Geschlechterbildern aus. Darüber hinaus drängten die alltäglichen Aufgaben und die pragmatische Routine des Schülerlebens die Bedeutung von ‚Nation‘ im Alltag offensichtlich in den Hintergrund, da sie mit dem eigenen Leben nicht in Verbindung gebracht werden konnte.

Als ALFRED GRAF im Jahre 1911 namhafte Zeitgenossen nach den Erlebnissen und Urteilen ihrer Schulzeit fragte, interessierte ihn auch die nationale Erziehung – und er erteilte deshalb entsprechende Auskünfte.¹⁵ Die Autobiographen allerdings, die im Kaiserreich zur Schule gingen, berichteten erstaunlicherweise kaum über ihre schulischen Nations-Erfahrungen. Der Freiburger Jurist GERHARD VON SCHULZE-GAEVERNITZ, der „Ausgang der siebziger bis Anfang der achtziger Jahre das humanistische Gymnasium in Heidelberg“ besuchte, bemerkte nur lapidar: „Patriotismus blieb ungepflegt“ (SCHULZE-GAEVERNITZ 1912a, S. 51). Für den Nationalökonom WERNER SOMBART, der 1874 nach Berlin auf das Königliche Wilhelms-gymnasium kam, waren in seiner Schule „der einzige Lichtpunkt die Zensuren“ (SOMBART 1912a, S. 52). Von der Nation sprach er nicht. Und EBERHARD DENNERT, der Naturforscher, richtete während der Schulzeit in den 1870er Jahren sein Interesse vorwiegend auf die Biologie. „Nichts“ war ihm lieber als „hinauszuziehen und Molche und Fische, oder Käfer und Schmetterlinge“ zu fangen. Die eigenen alltäglichen Vorlieben standen im Kaiserreich vielen Schülern offenbar näher als die Nation. Anders hatte sich dies in Ausnahmesituationen wie den Einigungskriegen dargestellt. DENNERT etwa blieben die Jahre 1868–70 nicht wegen seiner biologischen Experimente im Gedächtnis, sondern er erinnerte die „herrlichen Stunden“, wenn „wir Schulbuben nach einem neuen Siege der auf Frankreichs Gefilden kämpfenden deutschen Männer jauchzend durch die Straßen zogen und die ‚Wacht am Rhein‘ sangen“ (DENNERT 1912a, S. 155 f.). Auch der

15 Die Autoren des Sammelbandes scheinen einen Fragenkatalog beantwortet zu haben. Dieser Eindruck ergibt sich daraus, weil viele der Autoren verschiedene Punkte wie Hygiene, Sexualmoral, Lehrer-Schüler-Verhältnis oder die nationale Erziehung nur ‚abarbeiteten‘. Vgl. GRAF 1912.

Schleswig-Holstein-Feldzug hatte bei Schülern „Begeisterung“ hervorgerufen. Der Erlanger Theologieprofessor THEODOR VON KOLBE berichtete von seinem „lebhaft(en)“ Interesse „für die Konfliktfrage“, über „Parteiungen“ unter Schülern und von dem „Bedürfnis nach Zeitungen“, das er und seine Schülerkollegen hatten (KOLBE 1912a, S. 126). Diese Bedeutung konnte die Nation nach 1871 bei vielen Schülern nicht mehr hervorrufen. Sie hatte ihren Stellenwert im Alltag eingebüßt. Dies blieb auch unter WILHELM II. so. Als der Jurist FRIEDRICH GLUM um die Jahrhundertwende das Gymnasium in Bingen besuchte, faszinierten ihn die „Landschaftsgedichte“ STEFAN GEORGES und die „großartige“ Stilistik WILHELM RAABES mehr als sein Vaterland. Die deutsche Nationalikone etwa, GERMANIA AUF DEM NIEDERWALD nahe bei Bingen, „mit [...] den Reliefs, in denen die deutschen Siege im 70er Krieg verherrlicht werden“ sollten, begeisterte ihn keineswegs (GLUM 1964, S. 38–44). Alltägliche Lebensformen, so scheint es, drängten nationale Interessen in den Hintergrund. Es verwundert daher nicht, wenn der Lübecker ARNOLD BRECHT 1966 zugab, als er über seine Schulzeit am dortigen Katharineum in den 1890er Jahren berichtete, daß „von politischen, sozialen und wirtschaftlichen Dingen [...] die meisten von uns, wenn nicht alle, keine Ahnung“ hatten (BRECHT 1966, S. 126).

Unpolitisch zu sein, hieß aber nicht, daß alle Schüler gegenüber ‚Nation‘ und Kaiser gleichgültig eingestellt waren. Der Kulturphilosoph THEODOR LESSING berichtete in einem autobiographischen Rückblick über seine Gymnasialzeit der 1880er Jahre in Hameln, „wie leidenschaftlich deutschgesinnt“ er war. In einer Rede, die er an einem Sedantag in den 80er Jahren halten mußte, brauchte er deshalb „nur zu sagen“, was er „glaubte“. „Ich verwob in die Ansprache eigene und fremde Verse und endete mit dem Gelübde namens der Jugend, rein und treu für das Vaterland leben und, wenn es nottäte, sterben zu wollen. Das war echtes, warmes Gefühl; darum mußte es zünden“ (KLIKA 1990, S. 398). Die Zuneigung zum Kaiser ging bei vielen Schülern offenbar soweit, daß sie ihn mit Briefen überhäuften. Dies führte dazu, daß zahlreiche Schulen angewiesen wurden, keine „Depeschen an Seine Majestät den Kaiser“ zu senden, „ohne den Direktor ihrer Anstalt vorher zu fragen“ (Jahresbericht Hildesheim 1909, S. 13).

Manche Schüler verhielten sich dagegen alles andere als loyal. Sie stellten Kaiser und Monarchie in Frage, obwohl besonders unter WILHELM II. die Treue zur monarchischen Führung noch stärker als vor 1889/90 eingefordert wurde. ARNOLD BRECHT erinnerte sich 1966, daß der spätere Schriftsteller und Pazifist ERICH MÜHSAM als Untersekundaner im Jahre 1893 bei Kaisers Geburtstag die Rede des Direktors mitgeschrieben hatte

und dem sozialdemokratischen LÜBECKER VOLKSBOTEN „als unfreiwillige Komik“ zum Druck überließ (BRECHT 1966, S. 35 f.). Der Nürnberger Landgerichtsrat ERNST MÜLLER berichtete von seinen Gymnasialjahren 1877–1886, „daß er einmal aus dem Stegreif einen Vortrag über die französische Revolution halten mußte, in dem mir völlige Ideen- und Redefreiheit gewährt war. Stolz hielt ich eine ultrademokratische Rede von nahezu einer Stunde, die Lehrer und Schülerschaft gleich überraschte und verblüffte“ (MÜLLER 1912a, S. 42). Daß solche Äußerungen, die sich gegen die Monarchie als Staatsform richteten, auch in Preußen kein Einzelfall waren, macht ein preußischer Schulerlaß aus dem Jahr 1878 deutlich. Dort hieß es, „bei unerbietigen Äußerungen von Schülern gegen seine Majestät oder gegen Mitglieder unserer erlauchten Dynastie“ sei, „abgesehen von etwaigen gesetzlichen Strafen, mit den schärfsten Mitteln der Schuldisciplin einzuschreiten“ (Jahresbericht Hildesheim 1878, S. 10).

Nicht nur gegen die Monarchie wandten sich Schüler. Auch gegen einen „Hurrapatriotismus“, der andere Länder, Frankreich etwa, abqualifizierte, hatten Pennäler Bedenken. Der Pädagoge FRIEDRICH WILHELM FÖRSTER schrieb rückblickend 1953, er habe die „triumphierende Verherrlichung des Sieges über den Erbfeind [...] in den zehn Jahren seiner Gymnasialzeit mit wachsender Abneigung gehört“. Zunehmend litt er unter dem übertriebenen schulischen Nationalismus der 1880er Jahre. „Die preußische Kriegsgeschichte“ und das „kulturelle Hochgefühl auf das was deutsche Musik, deutsche Dichtung und deutsche Wissenschaft der Welt und dem deutschen Volk gegeben haben“, sei „mit nationalem Hochmut“ versehen worden, der „von wahrhaft deutsch empfindenen Menschen [...] nur schwer ertragen“ werden konnte (FÖRSTER 1953, S. 51). Mit einem überzogenem Nationalgefühl, das deutsche Kriegs- und Kulturleistungen übersteigert verherrlichte, wußten viele Schüler nichts anzufangen. So erinnerte GEORG MÜLLER, der Mitbegründer der Friedrich Bodelschwingh-Schule in Bethel, an einen Mitschüler seines Kasseler Gymnasiums im Jahre 1911, der es für ein „Armutzeugnis“ der Deutschen hielt, daß ihnen „vierzig Jahre nach der Kapitulation der Armee Mac Mahons, nichts anderes als Anlaß für das Nationalfest [den Sedantag, C.G.] einfallen wolle als die ständig wiederholte Warnung vor dem Erb- und Erzfeind im Westen, dem es einmal wieder einfallen könnte, gegen den Rhein zu marschieren“. Den jungen Pennäler MÜLLER hatte diese Äußerung damals tief berührt. Sie verdeutlicht, daß Schüler durchaus kritisch die schulische nationale Bildung reflektierten. In diesem Sinne handelte auch die deutsche Jugendbewegung. Sie stand durch-

aus in distanzierter Opposition zu den starren und hybriden Formen des deutschen Nationalismus (MÜLLER 1963, S. 77).

Die Nation war für Schüler an höheren Knabenschulen des Kaiserreichs eine Kategorie, der sie nicht uninteressiert oder gleichgültig gegenüberstanden. Pennäler setzten sich mit den unterschiedlichen Formen des Nationalismus auseinander. Geschlechtstervorstellungen jedoch brachten sie damit nicht in Verbindung. Ideale einer Volksfamilie wurden nicht artikuliert. Ebenso wenig kam es ihnen in den Sinn, ihr Vaterland als eine Gemeinschaft von Männern aufzufassen. Diese Vorstellung widersprach ohnehin dem alltäglichen Umgang von Schülern und Lehrern. Nicht nur die Erzieher und ihre Zöglinge trugen ihre Differenzen aus, auch Schüler untereinander hatten oft ein gespanntes Verhältnis. Nicht immer gelang es, wie in Karlsruhe, daß eine ganze Klasse geschlossen gegen den Lehrer zusammenhielt, um einen Mitschüler vor dem Arrest zu bewahren.¹⁶ Treuebeweise wie diese richteten sich zudem eher gegen allzu autoritär-hierarchische Schulstrukturen.

Den Zusammenhalt im Klassenverband begriffen die Schüler somit nicht als Vorschule der Nation. Schon gar nicht galt dies für den Schulverband. Hier wurden klare, trennscharfe Grenzen sowohl zuweilen zwischen den unterschiedlichen Schultypen als auch zwischen einzelnen Klassen- und Altersstufen gezogen. Diese symbolisierten nicht nur die verschiedenen Schul- und Klassenmützen, die vor allem an Festtagen getragen wurden (BRECHT 1966, S. 28 f.; KRAUL 1984, S. 97). Oberprimaner beispielsweise regelten genau, wer in ihre, meist geheimen, Schülerverbindungen aufgenommen wurde und wer keinen Zugang finden sollte. Wollte ein Pennäler Mitglied einer Schülerverbindung werden, setzte dies zwar voraus, daß er männlich war, gleichzeitig nutzte es ihm wenig, wenn er sich auf die Zugehörigkeit zur deutschen Nation berief. Höchstens für die Teilnahme jüdischer Schüler konnten nationale Beweggründe ausschlaggebend sein. Die Aufnahmebedingungen hingen demgegenüber aber nicht selten von Sympathie und Freundschaftskonstellationen ab (FREIHERR VON MÜNCHHAUSEN 1912a, S. 215). In dieser Form der Männergemeinschaft spielte die Nation kaum eine Rolle. Männlichkeit und Nation mußten auch hier nicht unmittelbar zusammenhängen. Schüler bahnten sich ihre eigenen Wege, die nicht unbedingt mit den Entwürfen ihrer Lehrer und Direktoren von ‚Nation‘ und ‚Männlichkeit‘ übereinstimmten. Festreden waren daher Reaktionen auf ein Schülerverhalten, das in den Augen vieler Pädagogen defizitär erschien.

16 Generallandesarchiv Karlsruhe, 235, Acta Nr. 32301, Nr.14, Bericht vom 17.9.1888.

3 Nation und Männlichkeit – Eine Bilanz

Nicht immer, so zeigt ein Blick in die schulische Praxis, gelang es, Festtags-Entwürfe mit dem Schulalltag zur Deckung zu bringen. Wenn Schüler Vorstellungen von Männlichkeit entwickelten, bezogen sich diese meist auf ihre unmittelbare (schulinterne) Umgebung, weniger auf die Nation. Wenn sie über die Nation nachdachten, spielten Geschlechterbilder keine Rolle. ‚Männlichkeit‘ und ‚Nation‘ mußten hier nicht konstitutiv aufeinander bezogen sein. Auch Pädagogen beriefen sich im Falle der Sanktionierung eines Vergehens nur selten auf die Orientierungsgrößen ‚Männlichkeit‘ und ‚Nation‘. Beide Denkkategorien waren Festtagscodes, die im schulischen Alltagsleben, dem heimlichen Lehrplan, kaum zur Geltung kamen. Höhere Schulen erwiesen sich damit auch in Wilhelminischer Zeit weitaus weniger als Nationalisierungsinstanzen als es die Konzentration der bisherigen Forschung auf Lehrpläne und kaiserliche Erlasse vermuten ließ. Die Analyse des Schulalltags mindert damit die Bedeutung der 1890er Jahre als entscheidende Zäsur nationaler Erziehung an höheren Knabenschulen des Kaiserreichs.

Wie aber läßt sich die relative Wirkungslosigkeit nationaler Männlichkeit im Schulalltag mit der Kriegsbegeisterung vieler bildungsbürgerlicher junger Männer etwa im August 1914 vereinbaren?¹⁷ ‚Nation‘ und ‚Männlichkeit‘, das wäre die These, erwiesen sich als ‚Pathosformeln‘. Das heißt: Vorbildliche Verhaltensweisen nationaler Männlichkeit, die Schülern an Festtagen eingeprägt wurden, bildeten als „Engramme“ eine Matrix, die im Ernstfall abgerufen werden konnte. Denn „das in diesen ‚Engrammen‘ bewahrte Energiepotential“ konnte „unter günstigen Voraussetzungen reaktiviert“ werden.¹⁸

Den Schülern ‚Engramme‘ nationaler Männlichkeit einzuprägen, erachteten Lehrer im Verlauf des Kaiserreichs als immer wichtiger. Je weiter Frauen in den Bildungssektor vordrangen, desto größer wurde die männliche Selbstbespiegelung. Parallel dazu gewann das Männliche verstärkt militärische Konturen. Dies mag einerseits an der zunehmenden Militarisierung der deutschen Gesellschaft gelegen haben. Andererseits kam hinzu, daß Frauen immer weniger fraglos ihre Rolle als Gattin und Mutter akzeptierten und fortschreitend versuchten, ihre Plätze im Bildungssystem einzu-

17 Zur Kriegsbegeisterung bildungsbürgerlicher Kreise vgl. aus der neueren Literatur u.a. KRUSE 1991, S. 73–87.

18 Vgl. GOMBRICH 1981, S. 236 ff., S. 326 f.

nehmen. Die Schule entwickelte sich am Ende des 19. Jahrhunderts zu einem gesellschaftlichen Bereich, in dem die weibliche Emanzipation am deutlichsten spürbar wurde. Diese Situation barg für viele Schul- und Bildungsmänner große Unsicherheiten, die sowohl die Suche nach einem exklusiven männlichen Selbstverständnis intensivierten, als auch immer wieder dazu führten, Frauen auf Distanz zu halten und ihnen eigene Bildungsräume zuzuschreiben.¹⁹ Das Militärische bot hier eine Möglichkeit.

Die Suche nach einem männlichen Standort im Kaiserreich spiegelten auch die Vorstellungen von ‚Nation‘ wider, die Lehrer höherer Schulen ihren Eleven vermittelten. Verlor die Nation ihren männlichen Charakter, drohte der Zerfall von Staat und Reich. Männer galten daher als wesentliche Voraussetzung für das Bestehen der Nation, des Reiches, des Staates. Schüler an höheren Knabenschulen mußten unbedingt zu Männern erzogen werden. Um dieses Ziel zu erreichen, kam auch der Kasernenhofton des Militärs zur Geltung. Allerdings bildeten höhere Schulen im Gegensatz zum Militär vor allem das Individuum, den einzelnen Schüler, der zur selbständigen Lebensführung befähigt werden sollte. Ein Schüler lernte damit primär für sich. Seine individuelle Leistung wurde bewertet und das Engagement in der Schule diente lediglich beruflichem Fortkommen. Nationale Männlichkeitserziehung konnte dem einzelnen Schüler nicht die spätere berufliche Existenz ersetzen. Das Militär als ‚Schule der Männlichkeit‘ dagegen bezog sich konkret auf die Nation, die im Kriegsfall verteidigt werden mußte. Wenn ein Soldat seine nationalen Pflichten auch in Friedenszeiten erfüllte, handelte er immer noch direkt für ‚Staat‘ und ‚Nation‘, die er in Uniform zudem augenfällig repräsentierte. Die militärische Erziehung der Soldaten bezog sich daher unmittelbar auf die nationale Gemeinschaft, das Individuum trat demgegenüber zurück. Nationale Männlichkeit, die Erziehung zum Staatsbürger und wehrhaften Soldaten, war im Militär oberstes Bildungsziel, in höheren Schulen fungierte sie lediglich als Teil unterschiedlicher allgemeinbildender Lernziele.

19 Über Männlichkeit, die bildungsbürgerliche Vertreter im Kaiserreich zunehmend als bedroht empfanden, vgl. jüngst PLANERT 1998, S. 33 ff.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Generallandesarchiv Karlsruhe, 235, Acta Nr. 32301, 42878.

Stadtarchiv Konstanz, Ar. 98, Mulus Gymnasium 1912; Mulus Abiturzeitung 1904.

Stadtarchiv und Landesgeschichtliche Bibliothek Bielefeld, Ratsgymnasium, Acta Nr. 1122, Tägliche Notizen 1899–1904.

Gedruckte Quellen

ANZ, H.: Vom festen Sinn 1904. In: Jahresbericht des Königlichen Gymnasiums zu Nordhausen 1908, S. 17–20.

BARTSCH, E.: Fest- und Schulreden in den Jahren 1894–1906 gehalten. Sangershausen 1906.

BRECHT, A.: Aus nächster Nähe. Lebenserinnerungen 1884–1927. Stuttgart 1966.

CLEVE, K.: Die sozialen Pflichten unserer Schüler. Schwedt 1904.

DISZIPLINARORDNUNG des Königlichen Gymnasiums zu Tilsit. In: Programm des Königlichen Gymnasiums zu Tilsit 1883. Tilsit 1883, S. 25–28.

ENTLASSUNGSFEIER am 22.3.1907. In: Programm des Herzoglichen Gymnasiums Ernestinum zu Gotha 1909. Gotha 1909, S. 4–8.

FÖRSTER, F.W.: Erlebte Weltgeschichte. 1869–1953. Memoiren. Nürnberg 1953.

GLUM, F.: Zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Erlebtes und Erdachtes in vier Reichen. Bonn 1964.

GRAF, A.: Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen. Berlin 1912.

JAHRESBERICHT des Königlichen Andreas-Realgymnasium zu Hildesheim 1909. Hildesheim 1909.

JAHRESBERICHT des Bischöflichen Gymnasiums Josephinum zu Hildesheim 1878. Hildesheim 1878.

KOPPIN, K.: Sedanrede. Stade 1884.

KORRESPONDENZ-BLATT für die Philologen-Vereine Preußens 4 (1896).

KORTEN, E.: Ratgeber für Schulaufführungen. Beilage zum Jahresbericht der Oberrealschule zu Elberfeld, 1899. Elberfeld 1899.

LEIMBACH, K.: In der Abschiedsstunde. Mahnworte an deutsche Jünglinge in 25 Entlassungsreden dargeboten. Goslar ²1894.

- LEUCHTENBERGER, G.: Aus dem Leben der höheren Schule. Schulreden dem deutschen Hause und der deutschen Schule dargeboten. Berlin 1909.
- MICHALSKY: Das alte Gymnasium im Dienste der neuen Zeit. Rede am Stiftungsfeste des Königlichen Gymnasiums zu Neiße. Beilage zum Jahresbericht des Königlichen Gymnasiums zu Neiße 1904. Neiße 1904.
- MÜLLER, G: Friedrich von Bodelschwingh und das Sedanfest. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 14 (1963), S. 77–90.
- NATH, M.: Jahresbericht des Königlichen Realgymnasiums zu Nordhausen. Nordhausen 1906.
- REDE DES FÜRSTEN BISMARCK an die preußischen Oberlehrer, gehalten am 8.4.1895. In: Korrespondenz-Blatt für die Philologen-Vereine Preußens 6 (1898), S. 135–138.
- ROGGE, CH.: Wie das Gymnasium nationale junge Deutsche erziehen könne. In: Jahresbericht des Königlichen Fürstin-Hedwig Gymnasiums zu Neustettin. Neustettin 1896.
- SCHUSTER, A.: Jahresbericht der 1. Realschule erster Ordnung zu Hannover 1878. Hannover 1878.
- STEINHAUSEN, F.: Reden und Ansprachen. Greifswald 1897.
- STIER, G.: Schulreden und Vorträge aus der Zeit seit 1862. Dessau 1894.
- STRACKERJAN, K.: 34. Programm der Vorschule und Realschule zu Oldenburg. Oldenburg 1877.
- SUPPRIAN: Gedächtnisfeier für Ihre Majestät die Kaiserin und Königin Augusta in der Königlichen Augustaschule zu Berlin am 21.1.1890. In: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus. Zentralorgan für das deutsche Mädchenschulwesen 17 (1890), S. 89–98.
- UBBELOHDE, K.: Kosmopolitismus und Patriotismus. Rede zur Feier des 90. Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers Wilhelm 1886. Friedland 1887.
- WÖBCKEN, K.: Die Erziehung zur Gemeinschaft. In: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus. Zentralorgan für das deutsche Mädchenschulwesen 1 (1873), S. 212–215.

Literatur

- BOLLENBECK, G.: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a.M. ²1996.
- FREVERT, U.: Militär und Gesellschaft im 19. und 20. Jahrhundert. Stuttgart 1997

- DIES.: Nation, Krieg und Geschlecht im 19. Jahrhundert. In: HETTLING, M./NOLTE, P. (Hrsg.): Nation und Gesellschaft in Deutschland. München 1996, S. 151–170.
- GOMBRICH, H.: Aby Warburg. Eine intellektuelle Biographie. Frankfurt a.M. 1981.
- HAGEMANN, K.: Nation, Krieg und Geschlechterordnung. Zum kulturellen und politischen Diskurs in der Zeit der antinapoleonischen Erhebung Preußens 1806–1815. In: Geschichte und Gesellschaft 22 (1996), S. 562–591.
- HETTLING, M.: Politische Bürgerlichkeit. Der Bürger zwischen Individualität und Vergesellschaftung in Deutschland und der Schweiz von 1860 bis 1918. Göttingen 1998.
- KLIKA, D.: Erziehung und Sozialisation im Bürgertum des wilhelminischen Kaiserreichs. Eine pädagogisch-biographische Untersuchung zur Sozialgeschichte der Kindheit. Frankfurt a.M. 1990.
- KOSELLECK, R.: Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: DERS.: (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart 1990, S. 11–46.
- KRAUL, M.: Bildung und Bürgerlichkeit. In: KOCKA, J. (Hrsg.): Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich. München 1988, S. 45–73.
- KRUSE, W.: Die Kriegsbegeisterung im Deutschen Reich zu Beginn des Ersten Weltkriegs. Entstehungszusammenhänge, Grenzen, ideologische Strukturen. In: LINDEN, M.V.D./MERGNER, G. (Hrsg.): Kriegsbegeisterung und mentale Kriegsvorbereitung. Berlin 1991, S. 73–87.
- MIX, Y.G.: Die Schulen der Nation. Bildungskritik in der Literatur der frühen Moderne. Stuttgart 1995.
- NIPPERDEY, TH.: Arbeitswelt und Bürgergeist. Deutsche Geschichte 1866–1918, Bd. 1. München 1994.
- PLANERT, U.: Antifeminismus im Kaiserreich. Diskurs, soziale Formation und politische Mentalität. Göttingen 1998.
- SCHNEIDER, G.: Anpassungsdruck und Anpassungsbereitschaft – Lernen in Zeiten des Umbruchs. Die Kontroverse über Autonomie oder die Instrumentalisierung der Schule am Beispiel der klassischen Bildung (1890–1914). In: SOWI 27 (1998), S. 41–49.

Anschrift der Autorin:
 Carolyn Grone, Grünstr. 26,
 33615 Bielefeld

Bilder von Krieg und Nation. Der Frankreichfeldzug von 1870/71 in der deutschen Graphik und Malerei

1 Der Feldzug von 1870/71: Kabinetts- oder Nationalkrieg?

Daß es sich bei dem deutsch-französischen Krieg von 1870/71 um einen klassischen Kabinettskrieg gehandelt habe, gehört zu den beliebtesten Vorurteilen, die in der Diskussion um die sogenannten ‚Reichseinigungskriege‘ immer wieder zu hören sind. Dort, wo wenigstens eingeräumt wird, daß der National- und Volkskrieg, den die französische Republik nach der Schlacht bei Sedan und der Revolution in Paris eröffnete, den Rahmen eines Kabinettskrieges durchaus gesprengt habe, besteht man doch darauf, daß dieser Umbruch, dieser Gestaltwandel des Krieges in die *Wahrnehmung der deutschen Öffentlichkeit* kaum eingedrungen sei. Alles, was hüben oder drüben aus dem Schema des wohlgeordneten Kabinettskrieges herausfiel, sei von den Zeitgenossen östlich des Rheins mehr oder weniger verdrängt worden. Statt dessen habe man die Reichsgründung ‚von oben‘ auch mit einem Krieg ‚von oben‘ identifiziert, den KÖNIG WILHELM und sein Helfer BISMARCK zu führen genötigt waren, als sie den Widerstand der französischen Politik gegen den nationalen Einigungsprozeß in Deutschland mit diplomatischen Mitteln nicht überwinden konnten. Der Krieg wurde dabei vom preußischen ‚Königsheer‘ und seinen Verbündeten mit sehr eingeschränkten politisch-militärischen Zielen und in einem möglichst knappen Zeitrahmen geführt. Als er siegreich beendet gewesen sei, habe sich die bürgerliche Nationalbewegung von den konservativen Fürsten und Militärs gleichsam beschenkt gefühlt, indem nun die Einheit erreicht worden sei, ohne daß die nationalen Kräfte oder auch nur das nationale Ideengut hierzu Wesentliches beigetragen hätten.

Um solche Aussagen zu überprüfen, um also besser gesicherte Kenntnisse über die zeitgenössische Wahrnehmung von historischen Ereignissen zu erhalten, bietet sich der Rückgriff auf Quellen an, in denen sich derartige Wahrnehmungsmuster sedimentiert haben, oder die, umgekehrt, selber dazu beigetragen haben, die Wirklichkeitsauffassung der Menschen zu prägen.

Unter diesen Quellen spielen sicherlich die *Bilder* eine wichtige Rolle. Auch während des Krieges von 1870/71 und in den Jahren danach, einer im Hinblick auf die visuelle Kommunikation scheinbar noch archaischen Zeit, gab es bereits eine umfangreiche Bildberichterstattung von den militärischen Schauplätzen. Sie wurde vor allem von den Holzschnitten in den auflagenstarken illustrierten Zeitschriften getragen, die hier jene Funktion wahrnahmen, die später auf die gedruckte Fotografie überging (HARRIS 1979, S. 205). Aber auch die – immer erst mit einer gewissen Verzögerung auf den Plan tretende – Malerei hatte im Untersuchungszeitraum einen hohen Stellenwert. Sie wurde ausgestellt und aufgesucht, und die mittlerweile verfügbaren Reproduktionstechniken sorgten dafür, daß ihre Themen und Motive auch ein Massenpublikum erreichten. Eine für die deutsche Öffentlichkeit in der Ära der Einigungskriege wirklich relevante Wahrnehmung und Deutung der militärischen Ereignisse wird an dieser Masse von Bildern kaum spurlos vorübergegangen sein.

Wenn die Auffassung zuträfe, daß der Krieg von 1870/71 von seinen Zeitgenossen als ein Kabinettskrieg wahrgenommen worden ist, dann müßten ihn also auch die Bilder in dieser Gestalt zeigen. Das Gegenteil aber, das ist die These der folgenden Analysen, ist der Fall. Nur ein kleiner Teil der Gemälde entwirft noch das Szenario eines herkömmlichen Krieges der Monarchen und Regierungen, die auf den Schlachtfeldern, unterstützt von treuen Paladinen und gedungenen Untertanen, ihren politischen Willen durchsetzen wollen, und setzt zu diesem Zweck auch eine vollkommen traditionelle Bildsprache ein. Das Gros der Gemälde hingegen, und auch praktisch die Gesamtheit des druckgraphischen Materials, zeigt einen ganz anderen Krieg – einen Krieg der Nationen, einen Krieg auch der Bürger, der um einer gemeinsamen Sache willen geführt wird. Der Feldzug von 1870/71, realiter wohl noch am ehesten als eine Mischform von Kabinetts- und Nationalkrieg zu charakterisieren, wird hier in völlig einseitiger Weise zum Krieg der entstehenden deutschen Nation stilisiert. Dabei erhält der Krieg sogar jene Bedeutung für die nationale Selbstdefinition, die von der neueren Nationalismusforschung immer wieder theoretisch postuliert worden ist; die militärische Auseinandersetzung gilt hier als der Ausnahmezustand, in dem sich gleichsam das Wesen der Nation offenbart.¹ Wenn es einen bestimmten Zeitpunkt gibt, der für die „Erfindung einer Nation“

1 Zu den Wechselwirkungen von Krieg und Nationalidentität vgl. vor allem HOWARD 1983, S. 26 f.; SMITH 1991, S. 27; FRANCOIS/SCHULZE 1998, S. 26 f., sowie den Literaturbericht von LANGEWIESCHE 1995, S. 192 ff.

(ANDERSON 1988, passim; GELLNER 1991, S. 16 ff. u. 83 ff.; HOBSBAWM 1991, S. 19 ff.) besonders günstig ist, dann fällt er in den (Einigungs-) Krieg, in dem sie sich konstituiert. Selbstverständlich bewegt sich die Argumentation hier auf der Ebene von Realitätskonstruktionen, aber gerade um solche Konstruktionen geht es, wenn die zeitgenössische Wahrnehmung von historischen Ereignissen befragt wird.

2 Die Zeitschriftenillustration als visuelles Massenmedium

Wenn es ein Medium gegeben hat, in dem sich im Untersuchungszeitraum vor allem die bürgerliche Wahrnehmung des Krieges gespiegelt hat, dann sind es die Familienzeitschriften gewesen.² Blätter wie die „Gartenlaube“, das „Daheim“, „Über Land und Meer“ oder die „Leipziger Illustrierte Zeitung“ öffneten den militärischen Ereignissen sofort ihre Seiten. Diese Zeitschriften sind von der Forschung lange als harmlose Unterhaltungsblätter verkannt worden; tatsächlich stellen sie eine Quelle ersten Ranges für die Distribution und Popularisierung bürgerlichen Ideenguts dar. Gerade die in den 1860er und 1870er Jahren im politischen Bürgertum vorherrschenden politischen Ideen des Liberalismus und Nationalismus sind hier propagiert und in eingängige Bilder und Erzählungen gekleidet, also gleichsam kulturell unterfüttert worden. Damit war auch die Chance verbunden, Leserkreise anzusprechen, die den über- oder unterbürgerlichen Schichten entstammten, um auch diese Gruppen für bürgerliche Leitbilder, Normen und Werte zu gewinnen.³ Die Zeitschriften stellten eine kulturelle Klammer bereit, die es ermöglichen konnte, verschiedene Gesellschaftsschichten auch politisch zu integrieren; ein Zusammenhang, in den auch die Versuche der liberalen Parteien, gerade des Nationalliberalismus, zu stellen sind, mit ihren politischen und weltanschaulichen Angeboten bis in bäuerliche und proletarische Milieus vorzudringen. Der Krieg war aufgrund seiner enormen Popularität natürlich besonders gut geeignet, sehr verschiedene Gruppen anzusprechen und mit seinen vermeintlichen Botschaften in den Bann zu

2 Zunächst koexistierten die Zeitschriftenillustrationen mit den traditionellen Einblattdrukken, etwa den Bilderbogen – GUSTAV KÜHN in Neuruppin hatte 1870 noch einen Jahresausstoß von 3 Millionen Bogen –, dann warben sie diesen mehr und mehr die Käufer ab. Die Visualisierung der gesamten Kultur seit 1870 wurde zu einem großen Anteil von den bebilderten Zeitschriften forciert (JÄGER 1991, S. 495 f.).

3 Die empirische Leserforschung hat gezeigt, daß die Zeitschriften, wenn sie auch im Schwerpunkt das mittlere und kleine Bürgertum ansprachen, bei diesem Unternehmen durchaus erfolgreich waren (VON UNGERN-STERNBERG 1987, S. 399).

schlagen. Die Kriegsdarstellung konnte zum kommunikativen Vehikel werden, um das hieran angeknüpfte nationale Ideengut möglichst breit über die Gesellschaft auszustreuen.⁴

3 Der Soldat ist Gesandter der Nation und Inbegriff aller bürgerlichen Tugenden

Die Kriegsgraphik der Familienzeitschriften, die jeweils mehrere Zeichner und Illustratoren ins Feld entsandten, um möglichst schnell möglichst authentische Bilder von den militärischen Ereignissen präsentieren zu können, läßt sich dabei grob in drei ungefähr gleich große Blöcke einteilen. Etwa ein Drittel aller Abbildungen sind Porträts von Führungspersonlichkeiten, die das Publikum über Identität und Aussehen der namhaften Männer in Kenntnis setzen⁵; ein weiteres Drittel zeigt Gefechtsszenen, die einen Eindruck vom Verlauf der Schlachten vermitteln.⁶ Besonders interessant aber ist das letzte Drittel der Abbildungen, das dem alltäglichen Leben der deutschen Soldaten im Felde gewidmet ist. Hier feiert das sogenannte Genreprinzip wahre Triumphe. Genrebilder sind Darstellungen von kleinen gemütlichen Szenen und stimmungsvollen Begebenheiten am Rande des großen Geschehens (HÜTT 1955; IMMEL 1967; BUSCH 1990, S. 286).⁷ Diese Bilder sind

4 Die Auflagenzahlen dieser Zeitschriften erlauben zudem Schätzungen, wieviele Menschen von den hier abgedruckten Bildern tatsächlich erreicht wurden. Die „Gartenlaube“ etwa hatte 1867 eine Auflage von 210.000 Exemplaren, die bis 1875 noch auf 382.000 Hefte gesteigert werden konnte (VON UNGERN-STERMBERG 1987, S. 400). Setzt man, wie die publizistikgeschichtliche Forschung vorschlägt, eine Zahl von 10 Lesern pro Heft an, dann dürfte die „Gartenlaube“ also in den Jahren 1870/71 ein Publikum von ca. 3 Millionen Menschen gehabt haben.

5 Da es sich hierbei fast ausschließlich um Kopfporträts ohne Hintergrund handelt, fehlt praktisch jedes Potential zur bildsprachlichen Stilisierung der politisch-militärischen Rolle dieser Persönlichkeiten.

6 Dieser Eindruck ist allerdings äußerst vage, da die Zeichnungen zumeist nur kleine Ausschnitte aus den Gefechten präsentieren, die mit sehr stereotypen Stilmitteln wiedergegeben werden. Die dargestellten Episoden, oft Reiterkämpfe oder Infanterieattacken, könnten sich so oder ähnlich in jeder Schlacht zugetragen haben.

7 Militärgenre hat es schon seit dem 17. Jahrhundert gegeben, wobei dessen Darstellungsprinzip allerdings darin bestand, gerade die Besonderheit des soldatischen Lebens, also das Landsknechtliche und Unbürgerliche dieser Existenz, zum Ausdruck zu bringen (PFAFFENBICHLER 1998, S. 495). Eine Verbürgerlichung des vom Militärgenre gezeigten Lebens im Felde setzte, bezogen auf die deutsche Geschichte, erst mit den Befreiungskriegen ein; in den Einigungskriegen kam es dann auf diesem Gebiet noch einmal zu ei-

im 19. Jahrhundert ohnehin sehr beliebt, und ihr Darstellungsprinzip wird nun umstandslos auf das Kriegsgeschehen übertragen. Die deutschen Soldaten werden beim Reparieren ihrer Schuhe und beim Trocknen ihrer Wäsche, im Nachtquartier und beim Frühstück, auf der Wache und im Feldlager gezeigt. Stets begegnen sie allen Widrigkeiten mit Humor und verstehen es, auch den Härten des Kriegslebens noch einige Enklaven der Gemütlichkeit abzutrotzen. Erinnert man sich in diesem Zusammenhang an die Rolle, die Kriegsdarstellungen für die nationale Selbstdefinition spielen, dann fällt der ausgesprochen *bürgerliche* Stempel auf, welcher der Nationalidentität hier aufgeprägt wird: Die Nation in Waffen zeigt sich als eine Nation von Biedermännern, die alle bürgerlichen Tugenden in sich vereinen.

Ein ganzer Katalog von immer wiederkehrenden Schlüsselszenen dient dabei als Nachweis. Schon der Aufbruch der Soldaten, ihr Abschied von der Heimat wird sehr gern und stets als bürgerlich-familiäres Rührstück präsentiert (Abb. 1). Der Sohn erhält noch einmal den Segen des Vaters – die Mutter, manchmal mitsamt der Braut, vergießt noch einige Tränen –, bevor er dem Feind entgegentritt. Die Rückkehr folgt demselben Schema: Vater, Mutter und Braut empfangen den Sohn mit ausgebreiteten Armen an der Schwelle des Elternhauses, also an genau jenem Ausgangspunkt, zu dem der Soldat nach getaner Pflicht zurückkehrt, um sein bürgerliches Leben wieder aufzunehmen, als wäre er noch derselbe Mensch, der es einige Monate zuvor verlassen hatte.⁸ Der Militärdienst bedeutet keinen Bruch in der Biographie, er führt nicht zur Annahme einer neuen Identität, einer neuen Lebensweise, wollen solche Bilder sagen, sondern fügt sich nahtlos in einen bürgerlichen Lebenslauf ein: Die Eltern und die Bräute oder Ehefrauen als die Repräsentanten der bürgerlichen Existenz des Wehrpflichtigen entsenden ihn geradezu auf den Kriegsschauplatz, er handelt in ihrem Geist und in ihrem Sinne, und nach dem Feldzug nehmen sie ihn stolz wieder in ihre Mitte auf.⁹

ner ganz erheblichen quantitativen und qualitativen Steigerung (speziell zum Militärgenre der BISMARCK-Kriege auch BOCK 1982, S. 177 ff.).

- 8 Abschiedsszenen waren im übrigen schon ein beliebtes Thema der französischen Revolutionsgraphik seit 1792 (THAMER 1994, S. 648 f.) und der Ikonographie der Befreiungskriege, wobei es allerdings im letzteren Fall vornehmlich der Landwehrmann, und nicht der gewöhnliche Liniensoldat war, der beim Verlassen seiner Familie und seines Hauses gezeigt wurde. Zum Genreprinzip in der Darstellung der Befreiungskriege grundsätzlich RÖMER 1996, S. 377 f.
- 9 Einige Beispiele: Über Land und Meer 13 (1870), Nr. 1, S. 4; Gartenlaube (1871), S. 201; Daheim 7 (1871), S. 637; Deutsche Kriegs-Zeitung (1871), Nr. 16, S. 128.

Auch auf dem Kriegsschauplatz ist der Soldat weit davon entfernt, mit seiner bürgerlichen Existenz zu brechen und in ein landsknechthafes Benehmen zu verfallen. Hiervor bewahrt ihn schon die ständige Kommunikation mit der Heimat und seiner Familie, eine Kommunikation, die ihn immer wieder auf seine angestammte soziale Rolle festlegt. Der Austausch mit der Heimat wird schon von den Zeitungen ermöglicht (Abb. 2), die vielen Soldaten ins Feld nachgeschickt werden und von Hand zu Hand wandern. Durch die ständige Konfrontation mit der Heimat werden die Feldzugsteilnehmer daran gehindert, ihre Identität abzustreifen und sich ganz dem neuen Lebenszusammenhang des Krieges hinzugeben.¹⁰ Noch wirkungsvoller kann dieser Effekt selbstverständlich durch einen direkten postalischen Kontakt mit den Angehörigen erreicht werden. Die deutsche Feldpost, die im Krieg von 1870/71 mehrere Millionen Briefe und Postkarten transportiert, macht diesen Kontakt möglich. Für die gedruckte Graphik gehören seine verschiedenen Begleitumstände zu den beliebtesten Motiven. Der Feldpostillon und die Feldpostabteilung, vor allem der zeitunglesende, einen Brief verschlingende oder schreibende, also mit seinen Gedanken in der Heimat weilende Soldat sind fast ubiquitäre Bildthemen (Abb. 3).¹¹

Eine besonders intensive Form nimmt der Austausch mit der Heimat zu Weihnachten 1870 an. Nun werden nicht nur Briefe und Karten, sondern ganze Pakete nach Frankreich gesandt. Die Soldaten sollen Geschenke erhalten, die ihnen auch im Feindesland, vielleicht mehrere tausend Kilometer von der Heimat entfernt, das Gefühl eines Zusammenhangs mit ihren Familien vermitteln.¹² Der schnell noch im Wald geschlagene Weihnachtsbaum, die improvisierte Feier, die von der Feldpost ermöglichte Bescherung simulieren den Weihnachtsabend im Kreis der Angehörigen¹³, und die Angehörigen werden durch die Abbildungen beruhigt, daß der Sohn, Ehemann oder Vater wirklich in der Heiligen Nacht mit seinen Gedanken bei ihnen gewesen ist.

10 Hierzu beispielsweise: *Vom Kriegsschauplatz* (1870), Nr. 31, S. 1; *Daheim* 7 (1871), S. 325; *Die Illustrierte Welt* 19 (1871), Nr. 17, S. 213.

11 *Das Lesen und Schreiben von Briefen* zeigen etwa *Gartenlaube* (1870), S. 749; *Über Land und Meer* 13 (1870), Nr. 13, S. 5; *Leipziger Illustrierte Zeitung* 56 (1871), S. 188.

12 Damit bildete der Feldzug von 1870/71 den Auftakt zu einer regelrechten ‚Kultur‘ der deutschen Kriegsweihnacht; erinnert sei nur an die besonders spektakulären Inszenierungen von 1914 und 1942, besonders an jene des Stalingrad-Winters 1942/43, als es zu der berühmten europaweiten Rundfunk-Konferenzschaltung kam.

13 Exemplarisch: *Über Land und Meer* 13 (1871), Nr. 34, S. 8; *Der Deutsche Volkskrieg* (1870/71), Nr. 23, S. 8; *Gartenlaube* (1871), S. 109; *Daheim* 7 (1871), S. 205; *Vom Kriegsschauplatz* (1870), Nr. 44, S. 4.



Abb. 1: Dreßler: Noch ein Abschiedsseidel (1870)

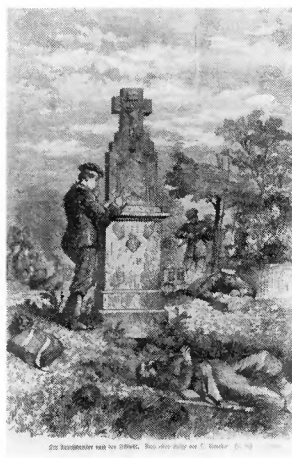


Abb. 3: Günther: Der Briefeschreiber nach der Schlacht (1870)

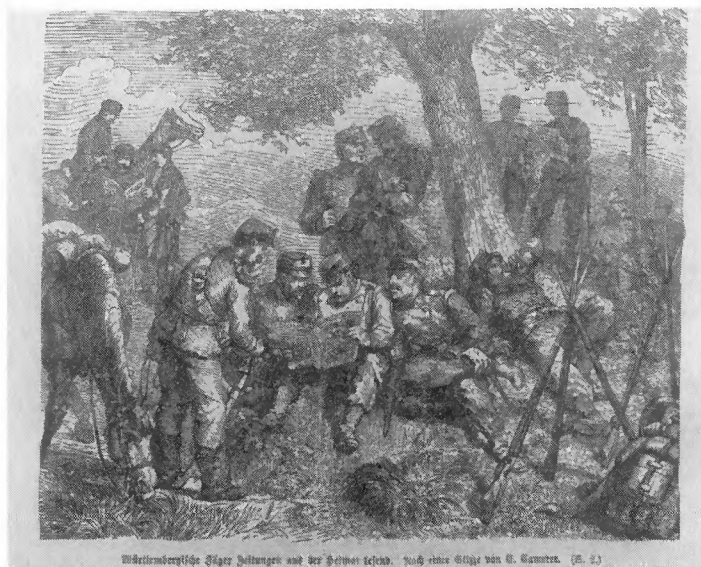


Abb. 2: Camerer: Württembergische Jäger Heilungen und der Heimer lesend (1870)

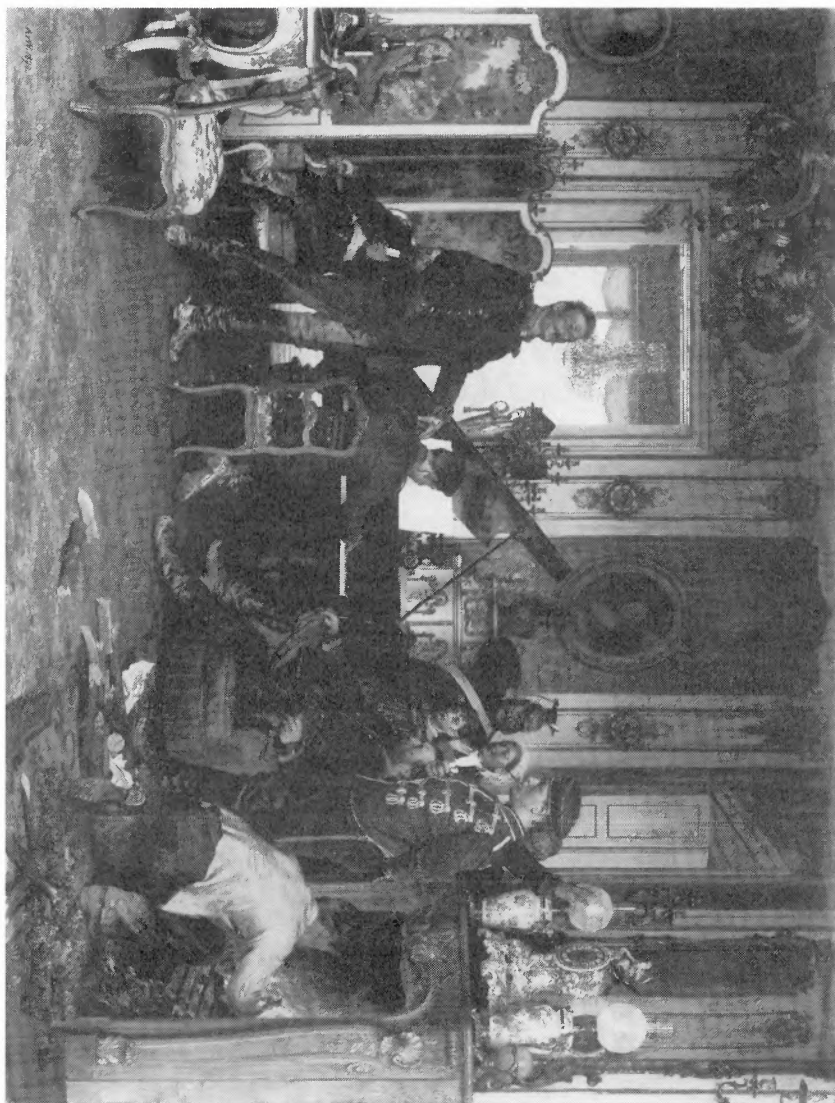


Abb. 4: Werner: Im Etappenquartier vor Paris (1894)

Der Familiensinn der deutschen Soldaten offenbarte sich aber nicht nur im Briefwechsel mit der Heimat, sondern prägte – so wollten es zumindest die Illustrationen – auch den Umgang der Invasoren mit der französischen Zivilbevölkerung. Hier galt es zudem noch, den Vorwurf der feindlichen Propaganda zu entkräften, bei den Eindringlingen handele es sich um Barbaren, die mit ihrem Angriff auf Frankreich geradezu die Zivilisation bedrohten (JEISMANN 1992, S. 180 ff.) – biedere Familienväter konnten wohl kaum als Barbaren hingestellt werden. In diesem Sinne zeigen die Zeitschriften sehr gerne Bilder von deutschen Landsern, die sich der französischen Kinder annehmen, als wenn es ihre eigenen wären. Die Kinder des Feindes erhalten Brot von der eigenen knappen Ration, man spielt mit ihnen, und man nutzt gerade die Einquartierungen, um sie zu einem Ersatz für die eigenen Kinder zu Hause werden zu lassen.¹⁴ Gegen die vermeintliche Barbarei der Invasoren ließ sich aber nicht nur ihr Familiensinn, sondern auch ihre ausgesprochene *Kultiviertheit* ausspielen. Als Feind der Zivilisation konnte niemand hingestellt werden, der selber die zivilisiertesten Verhaltensweisen an den Tag legte. Zur inszenierten Bürgerlichkeit der deutschen Soldaten gehörte also auch ihr Bildungsdrang, ihr Interesse an den schönen Künsten, an der Wissenschaft – die Illustrationen der Familienzeitschriften zeigen sie bei der Lektüre, beim Musizieren, bei der Konversation mit gebildeten Franzosen. Schon das Schreiben und Lesen von Briefen, sowie die Lektüre der Zeitungen machen deutlich, wie stark die kulturellen Bedürfnisse dieser Soldaten sind. Anstatt sich mit Kartenspielen die Zeit zu vertreiben, setzen sie lieber auch im Felde ihre zu Hause erworbenen kulturellen Fähigkeiten ein, die ja auch insgesamt dafür sorgen, wie es nun umgekehrt die deutsche Kriegspropaganda will, daß die deutsche Armee dank ihrer hohen Alphabetisierungsrate und ihres hohen Bildungsniveaus der französischen Streitmacht bedeutend überlegen ist.

So wenig, wie die deutschen Soldaten dem Kartenspiel zugetan sind, so wenig sind sie auch grundsätzlich bereit, ihre Zeit mit sinnlosen Tätigkeiten zu vergeuden. Wenn sie schon notgedrungen dem bürgerlichen Erwerbsleben für eine gewisse Zeit entzogen sind, dann wollen sie doch wenigstens auf dem Kriegsschauplatz, wann immer es die Umstände erlauben, ihre Energien in produktive Unternehmungen investieren. Der Fleiß und die Arbeitsamkeit der deutschen Wehrpflichtigen zwingen sie fast dazu, sich permanent zu beschäftigen. Einige Bilder zeigen sie beim Brotbacken, ande-

14 So Daheim 8 (1872), S. 141; Über Land und Meer 13 (1870), Nr. 1, S. 13; Der Deutsche Volkskrieg (1870/71), Nr. 25, S. 5; Deutsche Kriegs-Zeitung (1871), Nr. 9, S. 68.

re beim Reparieren von Waffen und Gerät, wieder andere bei der Anlage von Befestigungen. Damit wird aber auch der Krieg an sich zu einer Arbeitsleistung erklärt, die nicht qualitativ von der Erwerbsarbeit unterschieden ist; die Kriegsarbeit ist gleichsam die Fortsetzung der Erwerbsarbeit mit anderen Mitteln. Besteht die treue Pflichterfüllung gegenüber dem Staat während der Friedenszeit in ruhigem Arbeitsfleiß, so wandelt sie sich im Konfliktfall zur Kriegsarbeit, zum emsigen Betreiben des Waffenhandwerks; diese Arbeit wird jedoch, wie jede Pflicht, so unpathetisch und unprätentiös verrichtet, wie es einer reifen staatsbürgerlichen Gesinnung entspricht.¹⁵

4 Bürgersoldaten sichern einen bürgerlichen Anteil an der Nation

Fragt man nach den Ursachen für diese konsequente *Verbürgerlichung* der deutschen Armee in der Bildwelt der Familienzeitschriften, dann drängt sich vor allem eine bestimmte Vermutung auf. Offensichtlich ist es diesen Zeitschriften wie auch anderen Teilen der bürgerlichen Öffentlichkeit darum zu tun, den Krieg gegen Frankreich zu einem primär bürgerlichen Unternehmen zu stilisieren. Mit der Realität hat diese Stilisierung nur wenig gemein. Schon im Heeres- und Verfassungskonflikt der frühen 1860er Jahre hatte das bürgerliche Lager in Preußen seine Abdrängung aus der Armee beklagt; der Bedeutungsverlust der Landwehren gab der Streitmacht wieder stärker den Charakter eines Königsheeres (FREVERT 1997, S. 17 ff.). Dieses Königsheer wurde dann zum Instrument der Machtpolitik BISMARCKs. Im Krieg gegen Dänemark 1864 wurde es von der bürgerlichen Öffentlichkeit mit äußerstem Mißtrauen beobachtet, und noch der Feldzug des Jahres 1866 galt vielen Liberalen anfangs als ein Bruderkrieg, der in zynischer Weise Deutsche gegen Deutsche ins Feld führte und damit die Interessen der Nationalbewegung geradezu verhöhnte. Erst der Meinungsumschwung im Verlauf des Krieges, der die Anhänger einer kleindeutsch-preußischen Lösung der deutschen Frage radikal vermehrte, schuf die Grundlage für eine breitere Akzeptanz des preußischen Staates und seiner Machtinstrumente. Dieser Kurswechsel änderte jedoch nichts an der Tatsache, daß die preußische Armee nach den ROONSCHEN Reformen fast keine bürgerlichen Kennzeichen mehr besaß: Im Offizierkorps, gerade im höheren, dominierte ein-

15 Einige Beispiele: Über Land und Meer 12 (1870), Nr. 50, S. 4; Deutsche Kriegs-Zeitung (1871), Nr. 3, S. 24; Daheim 7 (1871), Nr. 11, S. 161.

deutig die Aristokratie, die Landwehren waren abgewertet, und nur über die allgemeine Wehrpflicht und das Einjährigen-Statut fanden die bürgerlichen Schichten noch Zugang zur kämpfenden Truppe, einen Zugang allerdings, der sie nur in seltenen Fällen über untergeordnete Positionen hinausführte. Faktisch waren bürgerliche Gruppen also auch am Feldzug gegen Frankreich 1870/71 nur als Mitläufer beteiligt; die politischen Entscheidungen, die zum Krieg geführt hatten, waren ohnehin von den Monarchen und ihren Regierungen getroffen worden. Fast scheint es so, als wollte das bürgerliche Lager durch die massive öffentliche Thematisierung des Krieges seine realiter geringe Mitwirkung an dieser Auseinandersetzung kompensieren. Jedenfalls bestand offenkundig ein Interesse daran, die eigene starke Präsenz in der Öffentlichkeit dazu zu nutzen, um den Krieg in einer Weise zu deuten und zu definieren, die bürgerlichen Positionen entgegenkam. Wenn die bürgerliche Kriegsdarstellung den Feldzug zu einem durch und durch bürgerlich geprägten Unternehmen stilisierte, wenn sie so nachhaltig auf dem bürgerlichen Anteil an Krieg und Sieg bestand, dann wurde dem bürgerlichen Lager hiermit auch ein symbolischer Anteil an dem neuen Nationalstaat als dem Produkt dieses Krieges gesichert. Die aus bürgerlichen Soldaten bestehende Armee wies auf eine Nation voraus, in der ebenfalls die bürgerliche Komponente nicht zu kurz kommen sollte.

Der Soldatentypus, den die Zeitschriftenillustrationen entwerfen, und dessen Eigenschaften bisher vor allem als bürgerlich identifiziert worden sind, offenbart seine volle Bedeutung aber erst durch einen Vergleich mit den anderen Kriegergestalten, von denen die Ikonographie des 19. Jahrhunderts beherrscht wurde. Zum einen gab es hier die Marionette, den gedrillten, ja geradezu abgerichteten Soldaten der stehenden Fürstenheere aus dem Zeitalter der Kabinettskriege; seine Knechtung widersprach allen bürgerlichen Vorstellungen von Freiheit und Individualität in so frappierender Weise, daß er für die bürgerliche Öffentlichkeit schon fast zum Antitypus der eigenen Normen und Ideale wurde. Hinzu kam eine moralische Kritik: Die Soldateska, vom Garnisonsdienst kaum gefordert, galt als faul und verlottert, und man schrieb ihr alle schlechten Eigenschaften zu, die dem Klischee vom Landsknecht, vom rohen Trunkenbold, Spieler und Schläger entsprachen. Im Gegensatz hierzu wurde das Leitbild des ‚leidenschaftlichen Soldaten‘ geschaffen. Dieser Soldat verkörperte seit der Französischen Revolution das Ideal des Nationalismus: Einen Krieger, für den das Anliegen der Nation mit seinem eigenen Interesse identisch ist und der insofern mit glühender Begeisterung zu den Waffen greift (THAMER 1994, S. 632). Der Soldat, den die Bildpublizistik der Einigungskriege kreiert, ist von beiden

Typen gleich weit entfernt.¹⁶ Von der seelenlosen Marionette unterscheiden ihn das Herz und das Gemüt, das er in allen Genreszenen an den Tag legt, und landsknechthafte Betragen ist seiner bürgerlichen Anständigkeit sowie so fremd. Aber auch mit dem Überschwang des leidenschaftlichen Soldaten haben die treue Pflichterfüllung und der Humor des Biedermannes in Uniform nur sehr wenig gemein. Wie die Marionette zum stehenden Heerwesen und der leidenschaftliche Soldat zur Nationalmiliz paßt, so ist auch der geschilderte Mischtypus nur vor dem Hintergrund des Wehrsystems zu verstehen, dem er zugeordnet ist. Schließlich läßt sich die preußisch-deutsche Armee der Einigungskriege ebenfalls als ein Mischsystem charakterisieren. In der Optik der bürgerlichen Öffentlichkeit ist sie gleichzeitig Königsheer und Nationalarmee, ihr Rückgrat aus Berufsoffizieren entspricht dem Aufbau eines stehenden Heeres, während sich gleichzeitig die allgemeine Wehrpflicht zum Ausdruck des Prinzips der Nationalbewaffnung stilisieren läßt. Die Konstruktion eines solchen Amalgams von verschiedenen militärpolitischen Traditionen verlangt auch die Konstruktion eines neuen Soldatentypus, dessen Leidenschaft zur Pflichterfüllung gemäßigt und dessen Gehorsam durch den Kategorischen Imperativ zur freiwilligen, auf Einsicht beruhenden Unterordnung geadelt ist.

5 Das Schlachtengemälde verläßt den Fürstenhof

Nachdem die illustrierten Zeitschriften ihr Bild von Soldat und Krieg präsentiert haben, dauert es noch einige Zeit, bis auch die ersten Ölgemälde entstehen.¹⁷ Diese Gemälde müssen nun auf eine komplizierte Auftrags- und Rezeptionssituation reagieren. Traditionell hatte das Schlachtengemälde

16 Dabei ist der Entwurf der Bildpublizistik von 1870/71 selbstverständlich auch keine ‚creatio ex nihilo‘ gewesen; er konnte an den Typus des ‚volkstümlichen Soldaten‘ angeschlossen, dessen Auftreten in eine eher humoristische oder alltägliche Perspektive gerückt wurde, und der seit der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert, wenn auch noch von untergeordneter Bedeutung, an der Seite der o.g. dominierenden Typen gestanden hatte. Die Ikonographie der Einigungskriege, also auch schon der Feldzüge von 1864 und 1866, griff diese Figur auf, um sie mit zahlreichen neuen Attributen zu versehen und in das Zentrum der Kriegsdarstellung zu rücken.

17 Wenn die Maler selber auf dem Kriegsschauplatz gewesen waren, griffen sie häufig auf Skizzen zurück, die sie dort angefertigt hatten; manchmal verwendeten sie sogar Zeichnungen als Vorlagen, die bereits in einer illustrierten Zeitschrift abgedruckt worden waren. Sehr beliebt war auch der Rückgriff auf Fotografien, die von eigener oder fremder Hand in Frankreich entstanden waren. Zur Fotografie im Feldzug von 1870/71 vgl. grundsätzlich BECKER 1998, S. 69 ff.

seinen Ort an den Höfen der Herrscher gehabt; die aufwendige und kostspielige Kriegsmalerei war vor allem dort gefördert worden, wo gekrönte Häupter sich mit ihren Schlachtensiegen brüsten wollten.¹⁸ Auch in der Ära der deutschen Einigungskriege spielte dieses herrscherliche Bedürfnis nach Selbstdarstellung noch eine wichtige Rolle.¹⁹ Doch der Wandel des gesamten Staats- und Herrschaftsverständnisses, der sich inzwischen vollzogen hatte, veränderte auch den Stellenwert der höfisch-repräsentativen Kunst. Mit der Durchsetzung eines abstrakteren Staatsbegriffs wurden sehr viele Besitztümer und -titel, die vormals *ad personam* auf den Fürsten bezogen worden waren, nun dem Staat zugeschlagen. Diese Entwicklung machte auch vor ideellen Gütern wie Kunstwerken nicht halt: Manche Galerie, die bisher als Familienbesitz des regierenden Hauses gegolten hatte, wurde jetzt zur Staatsgalerie erklärt und damit nicht nur begrifflich, sondern auch faktisch ein gutes Stück von der herrschenden Dynastie weggerückt.²⁰ Auch repräsentative Kriegsgemälde dienten nicht mehr nur der Feier des regierenden Fürsten, sondern hatten im Prinzip den ganzen Staat einzubeziehen, als dessen herausragender Vertreter der Fürst höchstens noch gelten konnte. Die Bilder, die nun in den staatlichen Galerien und Museen der Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurden, hatten im Idealfall das gesamte Gemeinwesen anzusprechen. Dieser Trend zur Delegation an den Staat war zwar nicht *per se* mit einer Nationalisierung der Kunst gleichzusetzen, doch tatsächlich kam es häufig zu Zugeständnissen an das nationale Ideengut. Dies hing vor allem damit zusammen, daß gerade die kunstsinnigen bürgerlichen Schichten nun ihr Interesse an der vormals höfischen Malerei entdeckten, der sie sich als Ausstellungsbesucher, als private oder, im Rahmen der Kunstvereine, kollektive Käufer²¹ sowie als Konsumenten der zahllosen Reproduktionen, die mittlerweile drucktechnisch möglich waren, bemächtigten. Darüber hinaus hatte im Laufe des 19. Jahrhunderts auch noch eine

18 Ausnahmen von dieser Regel waren hauptsächlich dort zu beobachten, wo bürgerliche Gruppen schon frühzeitig Anteile an der politischen Macht eroberten, so etwa in den Niederlanden. Dort war schon der Unabhängigkeitskrieg des 16. und 17. Jahrhunderts auch für viele städtische Magistrate und reiche Stadtbürger der Anlaß, Militär- und Schlachtenbilder aller Art in Auftrag zu geben (HUISKAMP 1998, S. 547 u. 550 f.).

19 Zur repräsentativen Funktion der Schlachtenmalerei im größeren historischen Zusammenhang siehe MAI 1999, S. 1 ff.

20 Zu diesem Prozeß, der bereits im späten 18. Jahrhundert mit der Eröffnung des Fridericianums in Kassel (1779) einsetzte, um sich dann im 19. Jahrhundert flächendeckend durchzusetzen, siehe vor allem NIPPERDEY 1993, S. 536; DERS. 1988, S. 14 ff., sowie LENMAN 1994, S. 80.

21 Zu den Kunstvereinen siehe GROSSMANN 1994, S. 351 ff. sowie GERLACH 1994.

grundsätzliche Verbürgerlichung des Kunstgeschmacks der Aristokratie stattgefunden, die die Annäherung des bürgerlichen Publikums an die höfische Kunst mit einer umgekehrten Zuwendung des Adels zur bürgerlichen Kunstproduktion einhergehen ließ: Im Ergebnis existierten bereits im dritten Viertel des 19. Jahrhunderts ein Kunstmarkt und eine Kunstöffentlichkeit, die eine klare Unterscheidung zwischen einer höfisch-aristokratischen und einer bürgerlichen Teilkultur immer weniger zuließen (MOMMSEN 1994, S. 30).

6 Die Militärmalerei öffnet sich dem bürgerlichen Genre

Die Maler standen also einem Mischpublikum gegenüber, dessen sich teils überlappende, teils immer noch heterogene Bedürfnisse möglichst flächendeckend bedient werden mußten; höfisch-aristokratische Bildtraditionen und bürgerlicher Kunstgeschmack waren gleichermaßen zu berücksichtigen, wobei das Pendel auch einmal ganz zu der einen oder zu der anderen Seite ausschlagen konnte.²² Für die konkrete Gestalt der Gemälde bedeutete dies, daß jene Motive, die von der Zeitschriftenanalyse als bevorzugt bürgerlich ermittelt worden sind, von einigen Bildern geradezu in Reinform gezeigt werden, während andere sie mit abweichenden Traditionen kombinieren; wieder andere nehmen gar keine Notiz von ihnen und verschreiben sich ganz den Darstellungskonventionen des klassischen Schlachten- oder Feldherrnbildes. Für das Genreprinzip beispielsweise gilt, daß manche Gemälde ihm durchaus uneingeschränkt huldigen – ANTON VON WERNERS „Etappenquartier“²³ (Abb. 4), das musizierende deutsche Soldaten in einem beschlagnahmten französischen Schloß zeigt, ist hier vielleicht das bekannteste Beispiel. Eine größere Zahl von Bildern aber greift dieses Prinzip nur auf,

22 Neben dem höfisch-aristokratischen und dem bürgerlichen Milieu kommen selbstverständlich auch noch die Militärs selber als Auftraggeber und Abnehmer von Militärmalerei in Betracht. Ort der Präsentation solcher Bilder ist hier zumeist das Offizierskasino – dargestellt werden in der Regel die Taten des zugehörigen Regiments. Aufgrund der Nähe der (höheren) Militärs in Herkunft und Geschmack zur Aristokratie kann jedoch darauf verzichtet werden, hier noch einmal eine kategoriale Scheidung vom höfisch-aristokratischen Rezeptionskontext einzuführen.

23 ANTON VON WERNER, *Im Etappenquartier vor Paris* (24. Oktober 1870) [1894; Abb. in BARTMANN 1993, S. 311; Erwerb: Nationalgalerie Berlin]. Zum Nachweis der Gemälde werden im folgenden die am leichtesten zugänglichen Abbildungen genannt; nur wenn solche Abbildungen unbekannt sind, wird die Inventarnummer des aufbewahrenden Museums angegeben.

zitiert es, ohne sich ihm ganz zu öffnen. Hier finden sich dann etwa gemütliche Szenen am Rande eines größeren Gemäldes, das eigentlich eine herausragende Persönlichkeit darstellen und ehren will. So präsentiert ANTON VON WERNERS Bild „MOLTKE vor Paris“²⁴ den Generalstabschef hoch zu Roß auf einer Anhöhe vor der Silhouette der französischen Hauptstadt – also eine passende Szenerie für ein heroisches Feldherrnbild –, und läßt doch gleichzeitig am Fuße der Anhöhe und zu Füßen des Schlachtenlenkers eine kleine Gruppe von gewöhnlichen Soldaten auftreten, die es sich mit Pfeife und Kochtopf behaglich gemacht hat. Auch dieser Aspekt gehört zur Wirklichkeit des Krieges, scheint dieses Gemälde sagen zu wollen, auch in der kleinen Genreszene spricht sich etwas vom Wesen und Charakter der Nation aus, die durch den Krieg begründet worden ist. Ein anderes Bild ANTON VON WERNERS, das den „Kronprinzen an der Leiche des Generals ABEL DOUAY“²⁵ (Abb. 5) zeigt, folgt derselben Darstellungsstrategie; wieder wird ein ausgesprochen aristokratisches Sujet mit Genrehaftem verquickt. Nach der Schlacht bei Weißenburg am 4. August 1870 hatte der preußische Kronprinz sich zu der Leiche des im Kampf gefallenen Oberbefehlshabers der französischen Truppen führen lassen, um seinem Gegner noch im Tode den gebührenden Respekt zu erweisen – ein Ritual, das ganz in der Tradition eines aristokratischen Ehrenkodex stand. WERNERS Darstellung der Szene läßt es aber beim Porträt des Feldherrn und bei der Präsentation seiner noblen Geste nicht bewenden. Sie situiert das Geschehen in einer schlichten Bauernstube, in der auf dem Tisch noch die Reste einer gerade beendeten Mahlzeit zu erkennen sind, und an deren Fensterwand ein kleines Jesusbild mit einem religiösen Sinnspruch hängt. Auf einer Decke zu Füßen des aufgebahrten Generals tummelt sich sogar noch ein Schoßhund – der aus der Sepulkralplastik bekannte ‚treue Hund‘ an der Seite eines Verstorbenen wird hier zum spielenden Hündchen umgedeutet, zu einem Motiv also, das dem Publikum aus zahllosen Genrebildern geläufig war.

24 ANTON VON WERNER, MOLTKE mit seinem Stabe vor Paris am 19. September 1870 [1873; Abb. in BARTMANN 1993, S. 290/91; Erwerb: Kieler Kunstverein].

25 ANTON VON WERNER, Kronprinz FRIEDRICH WILHELM an der Leiche des Generals ABEL DOUAY (Weißenburg, 4. August 1870) [1890; Abb. in BARTMANN 1993, S. 250; Erwerb: unbekannte Privatperson]. Eine von vielen Reproduktionen dieses Gemäldes ist auf dem Vorblatt der Kriegserinnerungen von JOHANNES DIEHL abgedruckt, die eine Auflage von immerhin 70.000 Exemplaren erreichten (DIEHL 1904).

7 Die Anführer erhalten neue Attribute

Konzessionen an die bürgerliche Definition der nationalen Identität machen aber nicht nur die Genrebilder, sondern auch viele Porträts herausragender Persönlichkeiten aus der politischen und militärischen Führungsriege. Diese Beobachtung scheint zunächst paradox zu sein. Erstens waren Bürgerliche weder in der politischen noch in der militärischen Führung vertreten, und zweitens stand die Form des militärischen Porträts ganz in der Tradition höfisch-aristokratischer Darstellungskonventionen. Beide Widersprüche lassen sich auflösen. Die hohen Militärs und Politiker konnten auch als Symbolfiguren der Nation gefeiert werden, und in dieser Funktion waren sie nicht mehr vorrangig Repräsentanten einer bestimmten Gesellschaftsschicht, sondern Repräsentanten Deutschlands, an dessen primär bürgerlich definierter Nationalidentität sie als Deutsche selbstverständlich auch teilhatten.

Demgegenüber wurde auf die Darstellung klassischer bürgerlicher Helden praktisch vollständig verzichtet. Solche bürgerlichen Helden, darüber belehrt ein Blick auf die Ikonographie der Befreiungskriege zu Beginn des 19. Jahrhunderts, waren traditionell vor allem der kriegsfreiwillige Gebildete, sei es der Student oder der Dichter, und der pflichtbesessene Landwehrmann gewesen, der in der Not des Vaterlandes die Familie und das Geschäft verließ, um sein Leben für die Freiheit in die Schanze zu schlagen (RÖMER 1996, S. 375 u. 379). Beide Identifikationsfiguren hatten in der Bildwelt der Einigungskriege keinen Platz mehr. Dieses signifikante Fehlen läßt sich nicht nur auf realgeschichtliche Veränderungen, auf den Bedeutungsverlust der Landwehr etwa, zurückführen. Auch im Krieg von 1870/71 wurden noch Landwehren eingesetzt, und wenn ein Wille zu ihrer Stilisierung vorhanden gewesen wäre, dann hätte sich der Landwehrmythos der Befreiungskriege sehr wohl noch bis in die Einigungskriege hinein fortspinnen lassen.²⁶ Auch kriegsfreiwillige Studenten hat es im Juli 1870 gegeben (BAUER 1873, S. VII ff. u. S. 477), und ihrer Feier hätte insofern nichts im Wege gestanden – wenn man nicht offensichtlich nun andere Leitfiguren präferiert hätte, die besser in die gesamte Deutungslandschaft des deutsch-französischen Krieges hineinzu passen schienen.

26 Aus dem Krieg von 1870/71 ist mir nur ein einziges Gemälde bekannt, das Landwehreinheiten zeigt: CARL RÖCHLING, *Danziger Landwehr-Bataillon und 113. Badisches Infanterie-Regiment an der Lisaine*, 15. Januar 1871 [o.J.; Wehrgeschichtliches Museum Rastatt, Inv.-Nr. 102 985; Erwerb: unbekannt].



Abb. 5: Werner: Kronprinz Friedrich Wilhelm an der Leiche des Generals Abel Douay (1890)



Abb. 6: Menzel: Unter den Linden in Berlin am Nachmittage des 31. Juli 1870 (1871)

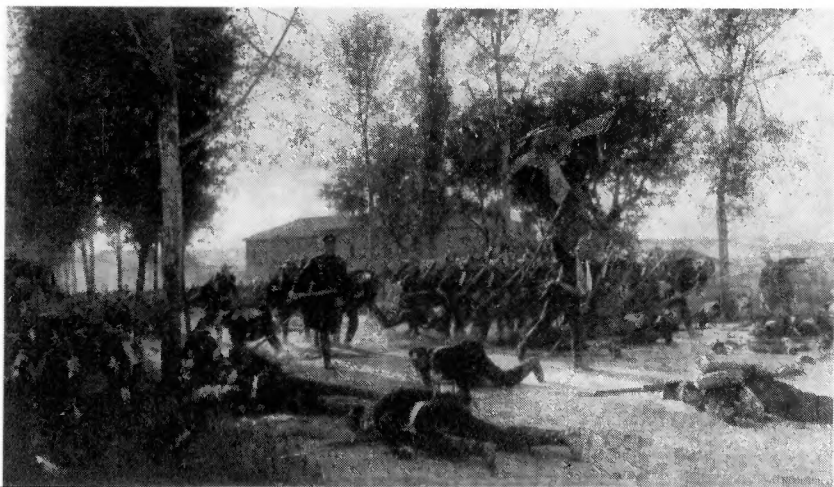


Abb. 7: Röchling: Tod des Majors von Hadeln bei Gravelotte (1898)

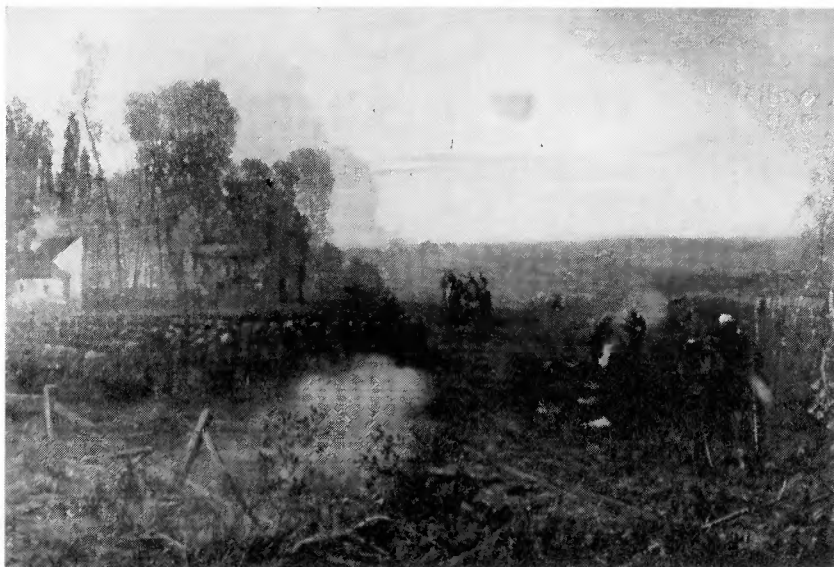


Abb. 8: Kolitz: Aus der Schlacht von Gravelotte (1874)

Zu diesen Leitfiguren gehörten eben jene höchsten Repräsentanten der Staats- und Militärführung, denen kurzerhand ein bürgerlicher Habitus verliehen wurde, um aus den alten Heroen des Ständestaates nun auch die neuen Heroen der Nation zu machen. Besonders der König von Preußen und sein Generalstabschef MOLTKE zogen in diesem Sinne das Interesse der Porträtisten auf sich. Bei der Darstellung des Monarchen konnte hierbei an das Konzept des Bürgerkönigtums angeknüpft werden, das schon seit dem frühen 19. Jahrhundert als politisch-ideologisches Leitbild bestand und auch in der Ikonographie seinen Niederschlag gefunden hatte (KROLL 1995, S. 211 ff.). Aus dem ‚Kartätschenprinzen‘, den die bürgerliche Öffentlichkeit zur Zeit des Verfassungskonflikts noch in Wilhelm I. hatte sehen wollen, machte die Bildwelt des deutsch-französischen Krieges nun endgültig einen bürgerlichen Biedermann. Sogar wenn der König bei seiner Abreise zur Armee im Juli 1870 dargestellt wird, wie auf MENZELS berühmtem Bild²⁷ (Abb. 6), wird das zu erwartende feudale Pathos einer solchen Szene sofort ins Bürgerlich-Familiäre aufgelöst: MENZEL präsentiert den König in einer bescheidenen schwarzen Kutsche, begleitet von der Königin, die vom Abschiedsschmerz um ihren Gatten zu Tränen gerührt ist. Statt des heroischen Aufbruchs gibt es einen sentimental Abschied. Und die Kutsche des Königspaares steht noch nicht einmal im Vordergrund des Bildes. Sie geht fast unter in der Menschenmenge, von der die Prachtstraße Unter den Linden bevölkert ist, von einer Menge aber, die nur teilweise überhaupt vom scheidenden Monarchen Notiz nimmt. Die gesamte Szene erhält dadurch genau jene Beiläufigkeit, die auch der Maler selber wohlweislich mit seinem Bericht unterstrich, daß er auf diesem Bild nur den zufälligen Anblick festgehalten habe, der sich ihm eines Nachmittags im späten Juli auf dem Wege zum Friseur darbot.²⁸

In ähnlicher Weise stellte ANTON VON WERNER die „Ankunft Seiner Majestät in Saarbrücken am 9. August 1870“²⁹ dar. Wieder saß der König in einer schlichten schwarzen Kutsche, als habe er dieses Gefährt auf seiner

27 ADOLPH VON MENZEL, Unter den Linden in Berlin am Nachmittage des 31. Juli 1870. Abreise König Wilhelms zur Armee [1871; Abb. in GERMER/ZIMMERMANN 1997, S. 523; Erwerb: Nationalgalerie Berlin].

28 Siehe auch die Interpretation bei PARET 1990, S. 183.

29 ANTON VON WERNER, Ankunft Seiner Majestät in Saarbrücken (9. August 1870), Wandbild im Rathausaal zu Saarbrücken [1881; Abb. einer Farbskizze zu diesem Gemälde, die nur in wenigen Details von der Endfassung abweicht, in: Bartmann 1993, S. 261; ebd., S. 253 auch die Endfassung, allerdings nur in Gestalt einer historischen Schwarz-Weiß-Fotografie; Erwerb: Stadt Saarbrücken].

Reise zum westlichen Kriegsschauplatz gar nicht erst gegen einen bequemen Eisenbahnwagen ausgetauscht. Auch die Komposition des Bildes folgt der Vorlage MENZELS: Erneut ist der König relativ klein abgebildet und in den Mittelgrund des Gemäldes gerückt, dessen Vordergrund ganz eindeutig von der Bürgerschaft Saarbrückens beherrscht wird. In einem engeren Kreis umstehen die Stadtväter die Kutsche des Monarchen, in einem weiteren Kreis gesellt sich ihnen ein bunter Volkshaufen bei: wohlhabende Bürgerleute neben Handwerkern, verwundete Soldaten neben Sanitätern, spielende Kinder neben der Eskorte. An den Krieg erinnern außer den Blessierten nur noch die Sandsäcke und Fässer neben der Brücke. Einige schwarz-weiß-rote Fahnen bringen die Gesinnung der Bevölkerung zum Ausdruck.

Auch auf diesem Gemälde ist ‚Seine Majestät‘, die doch eigentlich porträtiert wird, kaum auch nur als Hauptfigur zu bezeichnen; die vielen Nebenfiguren, die den Vordergrund des Bildes bevölkern, sind soviel bunter und pittoresker als der unauffällig gezeichnete Monarch, daß sie weitaus stärker auf den Betrachter wirken. Ins Auge fallen der bärtige Bäcker und der ungeschlachte Schmied, die von der linken Bildseite her die Szene beobachten, sowie die beiden Bahrenträger, die einen Verwundeten quer durch das Bild transportieren; beide Gruppen vermitteln den Eindruck, als seien sie durch die Ankunft des Königs eher bei ihrer Arbeit gestört worden, als daß sie seit Stunden diesem Ereignis entgegengefiebert hätten. Einmal mehr tritt der Monarch ohne Aufhebens in das normale bürgerliche Leben ein, einmal mehr wird er dadurch symbolisch in dieses Leben eingeschmolzen und zum perfekten Bürgerkönig stilisiert.

Auch das Verhalten des Königs auf dem französischen Kriegsschauplatz in den folgenden Monaten wurde immer wieder als der Inbegriff des Schlichten und Bescheidenen dargestellt. Besonders charakteristisch war eine Episode, die sich unmittelbar nach der Schlacht bei Gravelotte abgespielt haben sollte. Als der König sich am Abend des heißen Kampftages irgendwo niederlassen wollte und nach einer Sitzgelegenheit Ausschau hielt, fand sich in den Trümmern des zerschossenen französischen Dorfes nur eine umgestürzte Leiter, die WILHELM folglich als Ruhebänk dienen mußte – was der Monarch wie selbstverständlich, ohne ein Wort der Klage, in Kauf zu nehmen bereit war. Diese Szene wurde nicht nur immer wieder erzählt, sie wurde auch im Bild festgehalten und avancierte auf diesem Wege zu einer der populärsten Ikonen des deutsch-französischen Krieges.

Nach einigen Variationen in der Druckgraphik der Zeitschriften³⁰ wurde das Sujet schließlich von THEODOR ROCHOLL auch für ein Ölgemälde genutzt³¹. Hier flackert zu Füßen des Königs auch noch ein kleines Lagerfeuer, um die Situation mit einem zusätzlichen Schuß Behaglichkeit zu würzen.

Natürlich darf die Volkstümlichkeit des Königs nicht ausschließlich mit Bürgerlichkeit gleichgesetzt werden; auch die konservative, gerade mit dem Haus Hohenzollern verbundene Tradition des Volks- oder Heerkönigtums spielte fraglos in solche Bilder mit hinein.³² Je mehr der König jedoch auch als Oberhaupt des neuen Nationalstaates wahrgenommen wurde, desto stärker fiel seine repräsentative Funktion für die gesamte Nation ins Gewicht. In diesem Sinne garantierte die Bürgerlichkeit des Königs den – zumindest in wesentlichen Zügen – bürgerlichen Charakter des Reiches. Mit der bürgerlichen Zeichnung des Staatsoberhauptes, so ließe sich zugespitzt formulieren, sicherte sich das Bürgertum wiederum symbolisch seinen Anteil am Staate. Umgekehrt appellierte diese Zeichnung aber auch aus konservativer Warte an die bürgerlichen Schichten, die preußische Krone als die legitime Interessenvertretung Deutschlands anzuerkennen; ein Monarch, dem so ostentativ bürgerliche Merkmale beigelegt wurden, stellte gleichsam ein Identifikationsangebot für dieses Publikum dar. Auch die Porträts des Königs demonstrieren, in welchem Maße die Bildwelt der Einigungskriege als Synthese von bürgerlichen und aristokratischen Deutungstraditionen angelegt war.

Neben dem König war es aber auch der Generalstabschef MOLTKE, der in sehr auffälliger Weise mit bürgerlichen Attributen ausgestattet wurde. In seinem Fall läßt sich der Begriff ‚bürgerlich‘ sogar durch den präziseren Terminus ‚bildungsbürgerlich‘ ersetzen; MOLTKE wurde vor allem als der ‚Gelehrte des Krieges‘, als der ‚Professor in Uniform‘ wahrgenommen. In dieser Rolle zeigte ihn etwa ein Porträt von der Hand ANTON VON

30 So etwa *Über Land und Meer* 13, 1870, Nr. 1, S. 1; *Der Deutsche Volkskrieg, 1870/71*, Nr. 8, S. 8. Darüber hinaus wurde das Motiv auch für eine Illustration in der Felddarstellung von Julius Disselhoff verwendet, die zu den populärsten Kriegsbüchern von 1870/71 gehörte; 1895 lag die Gesamtauflage dieses Werkes bereits bei 220.000 Exemplaren (DISSELHOFF 1895, S. 43).

31 THEODOR ROCHOLL, *König WILHELM am Abend von Gravelotte auf einer Leiter sitzend* [1895; Wehrgeschichtliches Museum Rastatt, Inv.-Nr. 001 199; Erwerb: Schloß Burg an der Wupper].

32 Hier stellte gerade die Ikonographie FRIEDRICHS DES GROßEN ein unerschöpfliches Reservoir an ‚Vor-Bildern‘ bereit.

WERNERS³³, das im Jahre 1872 entstand und anschließend aufgrund seiner Popularität vom Künstler noch zweimal wiederholt wurde (BARTMANN 1993, S. 296). Der Stratege befindet sich hier allein in seinem Arbeitszimmer in Versailles, wo die deutsche Führung während der Belagerung von Paris Quartier genommen hatte. Beim Betrachten des Bildes fällt zuerst auf, daß praktisch keine Gegenstände zu erkennen sind, die in einer unmittelbaren Beziehung zum Krieg und zu militärischen Belangen stehen. Nur die Uniform des Porträtierten und das Eiserne Kreuz an seiner Brust bilden hier eine Ausnahme; ansonsten dominiert in MOLTKEs Arbeitszimmer eine Atmosphäre bürgerlicher Gediegenheit, in welche die Schrecken des Krieges scheinbar gar nicht einzudringen vermögen. Die Wände des Zimmers sind mit geschnitztem Holzwerk verziert, an der Decke hängt ein üppiger Kronleuchter, den Boden bedeckt ein schwerer dunkler Teppich – der Generalstabschef sitzt in bequemer Haltung, die Beine übereinandergeschlagen, in einem Polsterstuhl, ihm zur Seite steht ein gediegener Schreibtisch, auf dem sich verschiedene Papiere stapeln. MOLTKE ist in die Lektüre eines Briefes vertieft, während andere Papiere, offensichtlich aus Versehen von ihm fallengelassen, den Teppich bedecken. Die ganze Szene ist in ein mildes Licht getaucht, das den Eindruck einer gemütlichen, der Lektüre gewidmeten Stunde noch verstärkt. MOLTKE wirkt wie ein gebildeter Bürger in seinem Lesekabinett, der aus Versehen in eine Uniform hineingeraten ist.

Nicht an ein Lesekabinett, sondern vielmehr an eine Opernloge erinnert das „Observatorium vor Paris“³⁴, in dem ein Gemälde des Grafen HARRACH den Generalstabschef plazierte. Wieder wird MOLTKE in einer für einen Krieger ganz untypischen Pose gezeigt. Er sitzt in einem bequemen Sessel, hat sich in warme Decken gehüllt und hält in seiner Hand einen Feldstecher, der in der perspektivischen Verkürzung des Gemäldes wie ein kleines Opernglas wirkt. Einer seiner beiden Adjutanten beugt sich so artig-interessiert über ihn, als wollte der Graf soeben flüsternd eine kurze Kon-

33 ANTON VON WERNER, Graf MOLTKE in seinem Arbeitszimmer in Versailles (19. November 1870) [1872; Abb. in BARTMANN 1993, S. 295; Erwerb: Kronprinz FRIEDRICH WILHELM von Preußen].

34 FERDINAND GRAF VON HARRACH, MOLTKE mit seinen Adjutanten, Oberstleutnant DE CLAIR und Hauptmann VON BURT, in seinem Observatorium vor Paris [1876; Abb. in VON PFLUGK-HARTTUNG 1895, S. 316; Erwerb: Verbindung für historische Kunst]. Da das Bild von der „Verbindung für historische Kunst“ angekauft wurde, also von einem Verband, den die deutschen Kunstvereine speziell zur Pflege eines nationalen Geschichtsbildes gegründet hatten, und der seine Bestände auf Wanderausstellungen zu eben diesen Vereinen zurückschickte, kann man davon ausgehen, daß es in den Galerien fast aller deutschen Kunstvereine zu sehen war (SCHMIDT 1985, S. 117).

versation über ein gerade gehörtes Musikstück eröffnen. Auch wenn das Observatorium in Wirklichkeit natürlich der Beobachtung der französischen Hauptstadt diene, verfolgt HARRACHS ‚Veruneindeutigung‘ der Situation doch einen ganz bestimmten Zweck. Gerade das bürgerliche Publikum soll den Generalstabschef nicht nur wegen seines militärischen Könnens achten, sondern auch in den Stand gesetzt werden, sich aufgrund von dessen Bildung und Kultiviertheit mit dem großen Strategen als einem der wichtigsten Repräsentanten der Nation zu identifizieren.

Insgesamt berührt die Darstellung der führenden Persönlichkeiten automatisch auch das Problem von Führung und Gefolgschaft überhaupt, ein Problem, das für militärische und politische Kontexte gleich bedeutsam ist. Jedes Bild, das Offiziere und Mannschaften in gemeinsamer Aktion zeigt, macht eine Aussage zu diesem Problem. Ein vergleichender Überblick über die Gemälde des deutsch-französischen Krieges, die ein entsprechendes Sujet gewählt haben, läßt auch hier eine sehr typische Darstellungsweise erkennen.

An CARL RÖCHLINGS Gemälde „Tod des Majors VON HADELN bei Gravelotte“³⁵ (Abb. 7) läßt sich diese Darstellungsweise exemplarisch veranschaulichen. Obwohl der adelige Bataillonschef sogar durch den Titel des Bildes ausdrücklich als dessen Hauptfigur ausgewiesen ist, ragt er nicht sonderlich aus dem Dargestellten heraus. Held des Gemäldes ist vielmehr ein bärtiger Infanterist, ein richtiger Haudegen, der, obwohl bereits verwundet, die Bataillonsfahne ergriffen hat, um seine Mitstreiter zu weiterem Vordringen gegen die französischen Stellungen aufzustacheln. Diese Stellungen werden von RÖCHLING nicht gezeigt, sondern nur angedeutet; er plziert einige tote oder verwundete Franzosen auf der Straße, die den Schauplatz der Kampfhandlungen bildet, und die vom linken Hintergrund diagonal zum rechten Vordergrund des Bildes verläuft. Auf dieser Straße vollzieht sich der Vormarsch der deutschen Truppen, der vom Betrachter folglich aus einer schrägen Aufsicht wahrgenommen wird. Gut erkennbar sind die Gesichter der Soldaten, auf denen sich teils wilde Rauflust, teils ruhige Entschlossenheit spiegeln. Der Major VON HADELN rückt im Laufschritt mit gezücktem Säbel vor; während er links von der Bildmitte plziert ist, nimmt den Raum rechts von der Mitte die avancierende erste Kolonne des Bataillons ein. Offizier und Mannschaften laufen im Abstand von zwei oder drei Metern, also gleichsam nebeneinander und in gleicher Höhe auf

35 CARL RÖCHLING, *Tod des Majors VON HADELN bei Gravelotte*, 18. August 1870 [1898; Abb. in BARTMANN 1993, S. 97; Erwerb: Nationalgalerie Berlin].

den Feind zu. Sich den Tod des Majors vorzustellen, von dem im Titel des Gemäldes die Rede ist, bleibt der Phantasie des Betrachters überlassen; möglicherweise wird der Bataillonskommandeur just in dem Moment, den das Bild einfängt, von der tödlichen Kugel getroffen, vielleicht aber auch erst einige Sekunden später. Auffallend ist die relativ geringe Dramatik, die von dieser Szene und diesem Schicksal ausgeht; viel stärker wird die Aufmerksamkeit des Betrachters auf den Angriff der Infanteriekolonnen gelenkt, die mit eingelegtem Bajonett gegen den Feind losstürmt. Die Anspannung der Nerven und das Auf-dem-Sprung-Sein vor der entscheidenden Konfrontation mit dem Feind sind so plastisch wiedergegeben, daß sich dem Rezipienten die gesamte Spannung dieses Augenblicks unvermindert mitteilt. Auffällig ist dabei, in welchem Maße die Angriffskolonnen zu einer Einheit verschmolzen ist, wie sich die Leiber der Soldaten zu einer kompakten Masse formieren; und hinter der ersten Kolonne schiebt sich eine Wand von Soldaten die Straße hinauf, unterstützt noch von weiteren Abteilungen, die durch den Graben links von der Straße vorrücken. Diese Masse ist es, wild entschlossen und von einem gemeinsamen Willen beseelt, die den Widerstand der Franzosen bricht. Der Offizier kann den Truppen zwar die Richtung weisen, aber er ist nicht mehr der Hauptakteur, der die ganze Verantwortung für Sieg oder Niederlage trägt: Der Betrachter weiß, daß die Bewegung dieser Truppen unaufhaltsam ist, egal, ob VON HADELN fällt oder das Kommando beibehalten kann.

8 Die formierte Masse als „Held“

Ähnliche Konstellationen finden sich auf zahlreichen Schlachtengemälden. GEORG BLEIBTREUS Darstellung der „Württembergern in der Schlacht bei Wörth“³⁶ zeigt einen hochrangigen Truppenführer, der beim Vormarsch seiner Einheit von den einfachen Soldaten geradezu überflügelt wird; nur die Risthöhe seines Pferdes hebt ihn noch über die Mannschaften hinaus. Auf Gemälden wie OTTO FABER DU FAURS „Württembergern bei Coeuilly“³⁷ oder CARL RÖCHLINGS „Angriff des 2. Infanterieregiments auf

36 GEORG BLEIBTREU, Die Württemberger in der Schlacht bei Wörth [1880; Abb. in BARTMANN 1993, S. 97; Erwerb: König KARL von Württemberg]; ähnlich auch WILHELM EMELÉ, Prinz WILHELM von Baden bei Nuits [1874; Abb. in LINDNER 1895, S. 122; Erwerb: Kunsthalle Karlsruhe].

37 OTTO FABER DU FAUR, Das württembergische Grenadierregiment „Königin Olga“ im Gefecht am Park von Coeuilly [1881; Abb. in HAGER 1989, S. 477; Erwerb: Museum Stuttgart].

Fröschweiler³⁸ müssen die Offiziere sogar auf ihre Rösser verzichten; einzig durch ihre Gesten machen sie noch deutlich, daß sie die Befehlsgewalt innehaben. Charakteristisch für das Schlachtenbild der Einigungskriege ist das bunte Durcheinander der Rangstufen und Dienstgrade, die im wesentlichen gleichberechtigte Verteilung der Offiziere und Mannschaften über die gesamte Bildfläche.

Das Verhältnis zwischen Offizieren und Mannschaften – solche und ähnliche Formen der Bildgestaltung legen diese Behauptung nahe – wird von den Schlachtengemälden in einer neuen, weniger hierarchischen als vielmehr kooperativen Weise definiert. Wo die Autorität der Führung nicht mehr auf Herkommen und Tradition, sondern auf Professionalität und Leistung gegründet ist, wo die Folgsamkeit der Untergebenen nicht mehr durch blinden Gehorsam, sondern durch Einsicht in die überlegene Kompetenz der Anführer in ihrem Arbeitsfeld sichergestellt ist, ergibt sich zwangsläufig eine neue Struktur des Zusammenwirkens der beiden Gruppen. Die Führungsrolle der Offiziere wird akzeptiert, aber sie wird zu einer Funktion versachlicht, die für das Gelingen des Ganzen letztlich nicht mehr und nicht minder wichtig ist, als jede andere Funktion innerhalb des militärischen Apparates. Perspektivpunkt ist ein Schulterschuß zwischen Führung und Gefolgschaft, eine Situation, in der beide Gruppen dasselbe Risiko tragen und denselben Einsatz erbringen. Dieses Programm ist vor allem deshalb so erfolgreich, weil es dem konservativen Anspruch der Volkstümlichkeit jeder militärischen, politischen und sozialen Führung genauso entgegenkommt, wie es gleichzeitig der Forderung nach einer neuen Egalität im Zeichen der Nationsidee Rechnung trägt: Das Neue negiert das Alte nicht einfach, sondern läßt sich in einer Synthese mit ihm verbinden. Auch hier werden also wieder Vermittlungsstrategien zwischen konservativen und liberal-nationalen Leitideen entwickelt – ein Umstand, der sicherlich ebenfalls dazu beitrug, daß die Schlachtenmalerei der Einigungskriege so einträchtig in beiden Milieus rezipiert wurde, also sowohl beim aristokratischen wie auch beim bürgerlichen Publikum Anklang finden konnte.

Aber noch ein anderes Darstellungsprinzip, das schon im Zusammenhang mit RÖCHLINGS Gemälde angesprochen worden ist, verdient Beachtung. Die Soldaten, die der Major VON HADELN ins Gefecht führt, scheinen zu einer einzigen kompakten Masse verschmolzen zu sein. Für den Heroismus von einzelnen Soldaten, die ganz allein entscheidende Taten vollbrin-

38 CARL RÖCHLING, Angriff des 2. Infanterieregiments auf Fröschweiler, 6. August 1870 [o.J.; Abb. in SCHNEIDER 1913, S. 89; Erwerb: unbekannt].

gen – und die sich insofern traditionell immer besonders gut dazu geeignet hatten, die vom Nationalismus beschworene Hingabe eines Jeden an die Sache des Vaterlandes auszudrücken –, scheint auf den Gemälden des deutsch-französischen Krieges kein Platz mehr zu sein. Als Subjekte der militärischen Handlung sind nur noch die Formation, die Linie oder die Kolonne zugelassen. Die Maler sind fasziniert von den geschlossenen Aktionen größerer Truppeneinheiten, die gerade dadurch ihre maximale Effizienz erreichen, daß niemand aus der Reihe tanzt, daß niemand mehr, aber auch nicht weniger tut, als der Einsatzplan ihm vorschreibt.

Die geballte Kraft, die eine Einheit entfalten kann, die alle einzelnen Aktionen konsequent aufeinander abstimmt, interessiert die deutschen Schlachtenmaler weitaus mehr, als der Alleingang eines Individuums, der zwar theatralischer in Szene gesetzt sein mag, aber niemals eine ähnliche Wirkung erzielt. So zeigt LOUIS KOLITZ auf seinem Gemälde „Aus der Schlacht von Gravelotte“³⁹ (Abb. 8) ein Infanteriebataillon, das auf den Einsatzbefehl wartet, der es in die zu diesem Zeitpunkt auf des Messers Schneide stehende Schlacht hineinführt. Bei dem dargestellten Bataillon handelt es sich um eine Einheit der pommernschen Infanterie, die den fast schon mißglückten Sturm auf St. Privat in den Abendstunden des 18. August 1870 durch ihren rücksichtslosen Einsatz noch in einen Sieg verwandelte – in einen Sieg, der endgültig über das Schicksal der Armee BAZAINES entschied, die sich in der Folge nicht mehr von Metz lösen konnte. Anstatt diesen Einsatz der Pommern mit einer dramatischen Szene zu würdigen, die etwa das Eindringen der ersten deutschen Soldaten in das stark befestigte Dorf zeigte, wählt KOLITZ ein scheinbar völlig unspektakuläres Sujet: das Verharren des ganzen Bataillons in der knieenden Ausgangsstellung, während der Abendhimmel, der vor den Augen der wartenden Soldaten liegt, vom Feuerschein der Schlacht hell erleuchtet ist, als wollte er die Pommern, die vor Ungeduld vergehen mußten, geradezu in den Kampf hineinzingen. Doch gerade das ruhige Verharren im Angesicht der Schlacht, dessen enervierende Wirkung auf den Betrachter sich noch dadurch verstärkt, daß dieser um die entscheidende Bedeutung des Eingreifens der Pommern weiß, macht die besondere Pointe der Darstellung aus. Die deutschen Soldaten handeln nicht emotional, sie geben nicht ihrem Verlangen nach, den bedrängten Kameraden unmittelbar zur Hilfe zu eilen, sondern

39 LOUIS KOLITZ, *Aus der Schlacht von Gravelotte*. MOLTKE meldet dem König die Ankunft des 2. Korps (Pommern), welches den Sieg entschied [1874; Abb. in ORTENBURG 1979, S. 151; Erwerb: Verbindung für historische Kunst].

erwarten ruhig den Moment, in dem ihr Einsatz wirklich sinnvoll ist und den größtmöglichen Erfolg verspricht. Der Befehl, der sie letztlich in Bewegung setzt, muß von MOLTKE oder direkt vom König kommen, die beide exakt in der Bildmitte positioniert sind, um ihre Bedeutung zu unterstreichen, dabei aber nur so klein ausgeführt sind, daß sie die Szenerie in keiner Weise dominieren. Wichtigster Akteur auf dem Gemälde sind die knieenden Pommern, die sich so eng zusammengerottet haben, daß sie in der Abenddämmerung fast zu einem einzigen Körper verschmolzen zu sein scheinen – Sinnbild für ihre kompakte Kraft, aber auch für den einen Willen, der alle beseelt und der sie in dem entscheidenden Augenblick dazu befähigt, ihren Kampfgeist so lange zu zügeln, bis sie ihn wirklich sinnvoll einbringen können.

Die ausgesprochene Vorliebe, (für die sich noch zahlreiche weitere Beispiele anführen ließen⁴⁰), mit der die deutsche Schlachtenmalerei der Einigungskriege die Soldaten in geschlossenen Reihen, festgefügtten Linien und unwiderstehlichen Kolonnen antreten läßt, steht offenkundig in einem direkten Zusammenhang mit der Vorstellung einer *Formierung* der Bevölkerung im Zeichen des Krieges. Die Zurückweisung des individuellen Heroismus zugunsten des Einfügens aller Wehrpflichtigen in eine effiziente Militärmaschinerie, welche die Fähigkeiten der einzelnen Soldaten zu einem optimalen Gesamtergebnis zusammenführt, findet in den oben beschriebenen Bildern ihren visuellen Ausdruck. Die Gemälde verherrlichen die kollektive Aktion, die sich vorbehaltlos dem Dienst an übergeordneten Zwecken überläßt; die deutschen Soldaten sind vor allem deshalb so stark und so unüberwindlich, weil sie es gelernt haben, ihre persönlichen Interessen zurückzustellen und ihr eigenes Selbst in die gemeinsame Anstrengung einschmelzen zu lassen, ohne sich deshalb zu den vielgescholtenen Marionetten in den stehenden Heeren des Zeitalters der Kabinettskriege zurück-

40 So etwa EMIL HÜNTEN, Das 53. Infanterie-Regiment bei Colombey gegen einen von Feinden besetzten Wald vorgehend, 14. August 1870 [1873; Abb. in SCHEIBERT 1895, Bd. 1, S. 132; Erwerb: unbekannt]; DERS., Die Bremer bei Loigny am 2. Dezember 1870 [1874; Abb. in LINDNER 1895, S. 108; Erwerb: unbekannt]; CARL RÖCHLING, Das 1. Garde-Regiment zu Fuß in der Schlacht von St. Privat am 18. August 1870 [1896; Abb. Ullstein Bilderdienst Nr.12198 X1; Erwerb: unbekannt]; DERS., Erstürmung des Gaisbergsschlößchens, 4. August 1870 [1886; Abb. in BLEIBTREU 1896, S.26; Erwerb: Schlesisches Museum der bildenden Künste Breslau]; LOUIS KOLITZ, Aus den Kämpfen um Metz und aus der Umgegend von Metz im Jahre 1870: Vorgehen preußischer Reserve-Infanterie in die Schützenlinie [1880; Abb. Foto Marburg, MAI 00159, D, 01; Erwerb: Nationalgalerie Berlin].

entwickelt zu haben: Jeder von ihnen weiß, daß es um die Sache der Nation und damit auch um die eigene Sache geht.

9 Zusammenfassung: Kriegsbild und Nationalidee

Mit solchen Deutungsangeboten für das Verhältnis von Führung und Gefolgschaft auf der einen, Individuum und Kollektiv auf der anderen Seite entfalten die Gemälde zum deutsch-französischen Krieg von 1870/71 ein semantisches Potential, das die Deutungsleistung der Zeitschriftenillustrationen teilweise aufgreift und verstärkt, teilweise aber auch noch deutlich überbietet. Zwar tauchen die Topoi der Druckgraphik sehr wohl auch auf den Gemälden auf – und umgekehrt –, aber sie herrschen dort nicht immer allein, sondern werden häufig noch mit anderen Elementen verknüpft. Es liegt nahe, für diesen Befund die unterschiedlichen Publikumsbezüge der beiden Bildsorten verantwortlich zu machen. Die Illustrationen in den bürgerlichen Familienzeitschriften bedienen offenkundig nur die Erwartungen und Interessen ihrer spezifischen Klientel: Sie stilisieren den Krieg zu einem bürgerlichen Unternehmen, das von bürgerlichen Soldaten betrieben wird, die bürgerliche Tugenden verkörpern. Eine so ausschließliche Bürgerlichkeit können die Gemälde schon deswegen nicht in das Kriegsgeschehen hineinprojizieren, weil sie auf ein gemischtes Publikum reflektieren. Neben bürgerlichen Interessenten ist es vor allem das höfisch-aristokratische Milieu, das die Militärmalerei goutiert; und die jahrhundertelange Bindung dieses Genres an jenes Milieu hat hier Darstellungskonventionen entstehen lassen, die nicht mit einem Pinselstrich zu beseitigen sind, nur weil neue Rezipienten hinzutreten oder das ideologische Umfeld sich zu verändern beginnt. Reine Genrebilder beispielsweise kommen zwar durchaus vor, aber häufiger behilft man sich damit, Genreszenen in Bilder hineinzumalen, die vorrangig anderen Themen verpflichtet sind; und auch bei den Porträts geht es zumeist um die gleichsam synthetische Befriedigung zweier Publikumerwartungen, indem zwar in aristokratischer Tradition Fürsten und Feldherren dargestellt, diese aber mit bürgerlichen Attributen versehen werden.

Die Darstellung der Gefechtsszenen, insbesondere des Verhältnisses von Offizieren und Mannschaften, hat aber deutlich gemacht, daß die synthetischen Deutungsangebote der Kriegsmalerei weitaus mehr sind als nur Hilfskonstruktionen zur Bewältigung einer schwierigen Rezeptionssituation. Indem die Gemälde das Zusammenspiel von Führung und Gefolgschaft zu einer Form der Kooperation und Arbeitsteiligkeit umdefinieren, formulieren

sie nicht nur einen bildästhetischen Kompromiß, der für adelige und bürgerliche Betrachter gleichermaßen akzeptabel ist, sondern entwickeln gleichzeitig ein politisch-kulturell höchst brisantes Deutungsmuster. Schließlich berührt das Verhältnis von Führung und Gefolgschaft die elementarsten Fragen von Herrschaftsordnung, Verfassung und Staatsaufbau. Damit aber wandelt sich die Zusammenführung der höfisch-aristokratischen Welt mit dem bürgerlichem Milieu von einem einfachen Publikumsprojekt zu einem politisch-sozialen Bündnis von größter Tragweite. Die Bilder begleiten mit ihren Sinnentwürfen offenkundig jene Koalition von traditionellen Eliten und bürgerlichen Gruppen, die den Nationalstaat von 1871 ermöglicht und in den Jahrzehnten bis zum Ende des Ersten Weltkriegs getragen hat. Das neu konzipierte Verhältnis von Offizieren und Mannschaften, von Führung und Gefolgschaft, von Aristokratie und Nation scheint sehr wohl auf die politische Ordnung eines Staates abgestimmt zu sein, dessen politisches System bekanntlich durch eine Mischung von Führung und Partizipation, von autoritärer Lenkung und nationaler Mobilisierung gekennzeichnet war. Und die Preisgabe traditioneller Bild-Helden vom Schlage der Kriegsfreiwilligen und der Landwehrmänner zugunsten formierter Massen deutet auf eine Veränderung der Ideenwelt und der Leitbilder des Nationalismus hin, die – ohne die Analogieschlüsse zu weit treiben zu wollen – durchaus mit den programmatischen Positionen der Nationalliberalen in Einklang zu bringen ist. Schließlich gewichtete der Nationalliberalismus, der am Vorabend der Reichsgründung gerade im Zeichen des Kompromisses mit den alten Eliten entstanden war, überindividuelle, national-formierende Konzepte wie die allgemeine Schul- und Wehrpflicht ohnehin längst höher als den Persönlichkeitskult des klassischen liberalen Denkens. Hier wurde die Heeresverfassung in der Tat sehr oft zum Paradigma für die politische Verfassung stilisiert. Den bürgerlichen Schichten fiel diese Identifikation nun auch insofern leichter, als die Verbürgerlichung des Kriegsbildes – im wörtlichen wie im metaphorischen Sinne – der Armee ihre Fremdheit nahm und sie zu einem vertrauten Terrain auch der bürgerlichen Vorstellungswelt machte.

Quellen und Literatur

Quellen

- BAUER, L. (Hrsg.): Der Deutschen Hochschulen Antheil am Kampfe gegen Frankreich. Leipzig 1873.
- BLEIBTREU, K.: Die moderne Schlachtenmalerei. In: Die Kunst unserer Zeit 7 (1896). VIII. Lieferung, S. 23–39.
- DAHEIM. Ein deutsches Familienblatt mit Illustrationen. Hrsg. v. ROBERT KÖNIG. Leipzig/Bielefeld 1870-1872.
- DEUTSCHE KRIEGS-ZEITUNG 1870/1871. Illustrierte Blätter vom Kriege. Red. v. AUGUST SCHRICKER. Mit Originalberichten vom Kriegsschauplatz und artistischen Beiträgen. Stuttgart.
- DER DEUTSCHE VOLKSKRIEG. Mit Texten von HANS WACHENHUSEN und zahlreichen Illustrationen. Berlin 1870-1871.
- Diehl, J.: Meine Kriegs-Erlebnisse von 1870/71. Selbst erlebt und erzählt. Minden i.W. 1904.
- DISSELHOFF, D. JULIUS: Der große Krieg zwischen Frankreich und Deutschland in den Jahren 1870 und 1871. Dem deutschen Volke erzählt. Kaiserswerth am Rhein 1895.
- DIE GARTENLAUBE. Illustriertes Familienblatt. Hrsg. v. ERNST KEIL. Leipzig 1870-1872.
- DIE ILLUSTRIRTE WELT. Blätter aus Natur und Leben, Wissenschaft und Kunst zur Unterhaltung und Belehrung für die Familie, für Alle und Jeden. Stuttgart 1870-1872.
- VOM KRIEGSSCHAUPLATZ. Illustrierte Kriegs-Zeitung für Volk und Heer. Mit einer Geschichte des Krieges von 1870 und 1871 von WILHELM MÜLLER. Stuttgart 1870-1872.
- LEIPZIGER ILLUSTRIRTE ZEITUNG. Hrsg. v. JOHANN JAKOB WEBER. Leipzig 1870-1872.
- LINDNER, T.: Der Krieg gegen Frankreich und die Einigung Deutschlands. Berlin 1895.
- PECHT, F.: Die Berliner Jubiläums-Ausstellung. In: Die Kunst für Alle 1 (1886), S. 330–333.
- PFLUGK-HARTTUNG, J. v. (Hrsg.): Krieg und Sieg 1870–71. Ein Gedenkbuch. Berlin 1895.
- ÜBER LAND UND MEER. Allgemeine illustrierte Zeitung. Hrsg. v. FRIEDRICH WILHELM HACKLÄNDER. Stuttgart 1870-1872.

Literatur

- ANDERSON, B.: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt a.M./New York 1988.
- BARTMANN, D. (Hrsg.): Anton von Werner. Geschichte in Bildern. Ausstellungskatalog. München 1993.
- BECKER, F.: Die Anfänge der deutschen Kriegsphotografie in der Ära der Reichseinigungskriege (1864–1871). In: EISERMANN, T. u.a. (Hrsg.): Propaganda. Von der Macht des Wortes zur Macht der Bilder. Hamburg 1998, S. 69–102.
- BOCK, S.: Bildliche Darstellungen zum Krieg von 1870/71. Diss. Freiburg i.B. 1982.
- BUSCH, W.: Die fehlende Gegenwart. In: KOSELLECK, R. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart 1990, S. 289–305.
- FRANCOIS, E./SCHULZE, H.: Das emotionale Fundament der Nationen. In: FLACKE, M. (Hrsg.): Mythen der Nationen. Ein europäisches Panorama. Ausstellungskatalog. München/Berlin 1998, S. 17–32.
- FREVERT, U.: Das jakobinische Modell: Allgemeine Wehrpflicht und Nationsbildung in Preußen-Deutschland. In: DIES. (Hrsg.): Militär und Gesellschaft im 19. und 20. Jahrhundert. Stuttgart 1997, S. 17–47.
- GELLNER, E.: Nationalismus und Moderne. Berlin 1991.
- GERLACH, P. (Hrsg.): Vom realen Nutzen idealer Bilder. Kunstmarkt und Kunstvereine. Aachen 1994.
- GERMER, S./ZIMMERMANN, M. (Hrsg.): Bilder der Macht – Macht der Bilder. Zeitgeschichte in Darstellungen des 19. Jahrhunderts. München/Berlin 1997.
- GROSSMANN, J.: Verlorene Kunst. Deutsche Kunstvereine im 19. Jahrhundert. In: Archiv für Kulturgeschichte 76 (1994), H. 2, S. 351–364.
- HAGER, W.: Geschichte in Bildern. Studien zur Historienmalerei des 19. Jahrhunderts. Hildesheim u.a. 1989.
- HARRIS, N.: Iconography and Intellectual History: The Half-Tone Effect. In: HIGHAM, J./CONKIN, P. (Hrsg.): New Directions in American Intellectual History. Baltimore/London 1979, S. 196–211.
- HOBBSBAWM, E.: Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780. Frankfurt a.M./New York 1991.
- HOWARD, M.: War and the Nation State. In: DERS.: The Causes of Wars, and other Essays. Cambridge, Mass. ²1983, S. 23–35.
- HÜTT, W.: Das Genrebild. Dresden 1955.

- HUISKAMP, M.: „[...] tot Eere ende Reputatie van deeser Staat ende loff sijner Nakomelingen“ – Krieg und Friede in den Rathäusern der Niederlande. In: BUSSMANN, K./SCHILLING, H. (Hrsg.): 1648. Krieg und Frieden in Europa. Ausstellungskatalog, Münster/Osnabrück 1998, S. 547–554.
- IMMEL, U.: Die deutsche Genremalerei im neunzehnten Jahrhundert. Diss. Heidelberg 1967.
- JÄGER, G.: Medien. In: BERG, C. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 1991, S. 473–499.
- JEISMANN, M.: Das Vaterland der Feinde. Studien zum nationalen Feindbegriff und Selbstverständnis in Deutschland und Frankreich 1792–1918. Stuttgart 1992.
- KROLL, F.-L.: „Bürgerkönig“ oder „König von Gottes Gnaden“? Franz Krügers Porträt Friedrich Wilhelms IV. als Spiegelbild zeitgenössischer Herrscherauffassungen. In: ALTRICHTER, H. (Hrsg.): Bilder erzählen Geschichte. Freiburg i.B. 1995, S. 211–222.
- LANGEWIESCHE, D.: Nation, Nationalismus, Nationalstaat: Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: Neue Politische Literatur 40 (1995), S. 190–236.
- LENMAN, R.: Die Kunst, die Macht und das Geld. Zur Kulturgeschichte des kaiserlichen Deutschland 1871–1918. Frankfurt a.M./New York 1994.
- MAI, E.: Schlachten und Mythen im Bild – Zum Wandel der Schlachten- und Historienmalerei des 19. Jahrhunderts in Deutschland. In: KRUMEICH, G. (Hrsg.): Schlachtenmythen. o.O. 1999 [im Druck].
- MOMMSEN, W.: Bürgerliche Kultur und künstlerische Avantgarde. Kultur und Politik im deutschen Kaiserreich 1870–1918. Frankfurt a.M./Berlin 1994.
- NIPPERDEY, T.: Wie das Bürgertum die Moderne fand. Berlin 1988.
- NIPPERDEY, T.: Deutsche Geschichte 1800–1866. Bürgerwelt und starker Staat. München 1993.
- ORTENBURG, G.: Mit Gott für König und Vaterland. München 1979.
- PARET, P.: Kunst als Geschichte. Kultur und Politik von Menzel bis Fontane. München 1990.
- PFAFFENBICHLER, M.: Das frühbarocke Schlachtenbild – vom historischen Ereignisbild zur militärischen Genremalerei. In: BUSSMANN, K./SCHILLING, H. (Hrsg.): 1648. Krieg und Frieden in Europa. Ausstellungskatalog. Münster/Osnabrück 1998, S. 493–500.

- RÖMER, C.: Die Bildwelt des Patriotismus und die Ikonographie seiner Helden in Deutschland. In: HERRMANN, U. (Hrsg.): Volk - Nation - Vaterland. Hamburg 1996, S. 369–389.
- SCHEIBERT, J.: Unser Volk in Waffen. Der deutsch-französische Krieg 1870/71. 2 Bde., Berlin 1895.
- SCHLINK, W.: „Kunst ist dazu da, um geselligen Kreisen das gähnende Ungeheuer, die Zeit, zu töten ...“. Bildende Kunst im Lebenshaushalt der Gründerzeit. In: LEPSIUS, M. R. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil III: Lebensführung und ständische Vergesellschaftung. Stuttgart 1992, S. 65–81.
- SCHMIDT, H.-W.: Die Förderung des vaterländischen Geschichtsbildes durch die Verbindung für historische Kunst 1854–1933. Marburg 1985.
- SCHNEIDER, E. (Hrsg.): Bilderatlas zur Württembergischen Geschichte. Esslingen a.N. 1913.
- SMITH, A.: National Identity. Reno u.a. 1991.
- THAMER, H.-U.: Revolution, Krieg, Terreur. Zur politischen Kultur und Ikonographie der Französischen Revolution. In: KELLER, H./STAUBACH, N. (Hrsg.): Iconologia Sacra. Mythos, Bildkunst und Dichtung in der Religions- und Sozialgeschichte Alteuropas. Berlin/New York 1994, S. 632–650.
- UNGERN-STERNBERG, W. von: Medien. In: JEISMANN, K.-E./LUNDGREEN, P. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 380–418.

Abbildungsnachweis

- Abb. 1: DREßLER, A. (Zeichnung)/KÜHN, G. (Holzschnitt): Aus Breslau. Noch ein Abschiedsseidel. In: Über Land und Meer 13 (1870), Nr. 1, S. 4.
- Abb. 2: CAMERER, E.: Württembergische Jäger, Zeitungen aus der Heimat lesend. In: Vom Kriegsschauplatz Nr. 31 (1870), S. 1.
- Abb. 3: GÜNTHER, O.: Der Briefschreiber nach der Schlacht. In: Über Land und Meer 13 (1870), Nr. 13, S. 5.
- Abb. 4: WERNER, A. v.: Im Etappenquartier vor Paris (24. Oktober 1870) (1894). In: BARTMANN, D. (Hrsg.): ANTON VON WERNER. Geschichte in Bildern. Ausstellungskatalog. München 1993, S. 311.

- Abb. 5: WERNER, A. v.: Kronprinz FRIEDRICH WILHELM an der Leiche des Generals ABEL DOUAY (Weißenburg, 4. August 1870) (1890). In: BARTMANN 1993, S. 250.
- Abb. 6: MENZEL, A. v.: Unter den Linden in Berlin am Nachmittage des 31. Juli 1870. Abreise König WILHELMS zur Armee (1871). In: GERMER, S./ZIMMERMANN, M. (Hrsg.): Bilder der Macht – Macht der Bilder. Zeitgeschichte in Darstellungen des 19. Jahrhunderts, München/Berlin 1997, S. 523.
- Abb. 7: RÖCHLING, C.: Tod des Majors VON HADELN bei Gravelotte, 18. August 1870 (1898). In: BARTMANN 1993, S. 97.
- Abb. 8: KOLITZ, L.: Aus der Schlacht von Gravelotte. MOLTKE meldet dem König die Ankunft des 2. Korps (Pommern), welches den Sieg entschied (1874). In: ORTENBURG, G.: Mit Gott für König und Vaterland, München 1979, S. 151.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Frank Becker, Historisches
Seminar der Universität Münster,
Domplatz 20-22, 48143 Münster

Identität durch Bildung.

Das deutsch-jüdische Bürgertum in seinen Selbstbeschreibungen am Beispiel des George-Kreises vor und nach 1933¹

Der Dichter- und Wissenschaftlerkreis um STEFAN GEORGE stellt in der Kultur- und Geistesgeschichte des späten 19. und des frühen 20. Jahrhunderts ein einzigartiges Phänomen dar. Er bestand als soziale Formation fast dreißig Jahre lang, von 1905 bis 1933, und nahm im Kultur- und Bildungsdiskurs des Kaiserreichs, der Weimarer Republik und noch in den ersten Jahren des Dritten Reiches eine zentrale Position ein. Da der GEORGE-Kreis in allen intellektuellen Feldern und Diskursen des Bürgertums – Wissenschaft, Dichtung, Erziehung, Lebensreform – seit der Jahrhundertwende präsent war, konnte er eine enorme Wirkung auf das kulturell und lebensreformerisch interessierte und engagierte Bürgertum entfalten. Die GEORGEaner besetzten jedoch nicht nur zentrale Diskurspositionen, sondern verstärkten diese noch dadurch, daß sie als soziale Formation, als „GEORGE-Kreis“, ihre Postulate auch zu verwirklichen schienen, in der Verbindung von bürgerlich-akademischer, meist wissenschaftlicher Berufstätigkeit mit einem durch die dichterische, erzieherische und wissenschaftliche Tätigkeit im und für den Kreis bestimmten Leben.

Doch die Einzigartigkeit der sozialen Formation „GEORGE-Kreis“ erweist sich über seinen Charakter als konkretes Lebensmodell im Zeichen ‚neuer Bildung‘ hinaus auch in der konfessionellen Zusammensetzung. Der Kreis war konfessionell gemischt, die jüdischen Kreismitglieder waren zunächst voll in den Kreis integriert. Die Identität als neue Bildungselite ließ eine interne Differenzierung nach Konfessionen nicht zu, wobei jedoch die Ebene der Programmatik von derjenigen der sozialen Praxis zu unterscheiden ist. 1933 zerbrach der Kreis an zwei Ereignissen: am Tod GEORGES am 4. Dezember, welcher als charismatische Mitte den Kreis in seinen verschiedenen Filiationsgruppen und weltanschaulichen Ausrichtungen zusammengehalten hatte, und an den politischen Entwicklungen. Der Kreis scheiterte an der

1 Der vorliegende Aufsatz geht zurück auf einen im September 1998 im Rahmen des KARL-WOLFSKEHL-Symposiums an der University of Auckland in Neuseeland gehaltenen Vortrag, der im Tagungsband des Symposiums (hrsg. v. F. VOIT/A. OBERMAYER) erscheinen wird. Die vorliegende Darstellung ist eine erweiterte und neu bearbeitete Version dieses Vortrags.

Frage, ob die Selbstbeschreibung als neue Bildungselite nicht zu einem inneren Zusammenhang geführt hatte, der eine politische Ausgrenzung eines großen Teils der Kreismitglieder nicht mehr zuließ und damit zu einer Ablehnung der neuen politischen Machtstrukturen führen mußte, oder ob die Aussicht auf eine vermeintliche Verwirklichung eines Teils der Kreispostulate in den Bestrebungen der Nationalsozialisten nicht die Aufgabe der Identität mit den auszugrenzenden Kreismitgliedern erforderlich machte. Diese Konfliktlage bedeutete für die jüdischen Kreismitglieder einen dramatischen Bruch ihres Selbstverständnisses als Teil einer neuen *deutschen* Bildungselite, die sich nicht durch Herkunft und Konfession, sondern durch heroische Freundschaft, durch eine bestimmte Haltung zu Bildung und Kultur und durch spezifische Tätigkeiten für den Kreis definiert hatte.

Die vorliegende Studie versucht, *Möglichkeiten* deutsch-jüdischer Identitätsbildung nachzugehen. Wenngleich der GEORGE-Kreis in gewisser Hinsicht einen Sonderfall darstellt, können die im folgenden vorgestellten Überlegungen und Thesen Bedeutung auch über ihn hinaus beanspruchen. Obwohl umfassende Untersuchungen über die Rezeption der Schriften des Kreises noch nicht vorliegen, ist die Häufung von Verweisen auf GEORGE und den Kreis in Autobiographien und Biographien aus dem untersuchten Zeitraum so offenkundig (WÜRFEL 1978, S. 51 ff.; GROPPÉ 1997, S. 334 ff.), daß von einem identitätsbildenden Faktor innerhalb des Bürgertums gesprochen werden kann. Der in der Untersuchung bemühte Begriff der Identität bezieht sich somit auf das Feld der *kulturellen Identität*. Die kulturelle Identität beschreibt nach FÖLLING „das Spektrum der jeweiligen Bewußtseinsformen, die aus der jüdischen Herkunft und aus der Sozialisation in Deutschland resultieren“ (FÖLLING 1995, S. 18). Daneben steht das Problem der *sozialen Identität*, welches in dem Moment virulent wird, in dem die Übernahme des Normen- und Wertesystems der Umweltkultur, welche zur Formierung der Ich-Identität benötigt wird, nicht mehr ohne erhebliche Beeinträchtigung dieser Ich-Identität geleistet werden kann (wie nach der politischen Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben), so daß zu deren erneuter Ausbalancierung der Aufbau anders orientierter Umwelten nötig ist (FÖLLING 1995, S. 19).² Im folgenden wird daher auf eine Diskussion des kontroversen Problems der Integration der jüdischen Bevölkerung in die deutsche Gesellschaft weitgehend verzichtet.³ Untersucht werden soll die

2 Vgl. zum Problem des ‚jüdischen Selbsthasses‘, der aus der Differenz von kultureller und sozialer Identität erklärbar wird: VOLKOV 1986, S. 1 ff.; FÖLLING 1995, S. 19.

3 Zum Thema vgl. LOWENSTEIN/MENDES-FLOHR 1997; BARKAI/MENDES-FLOHR 1997.

kulturelle Identitätsbildung einer kleinen Gruppe von Akademikern jüdischer Herkunft in Deutschland und die Verarbeitungsformen, die einen existentiellen Bruch dieser Identität angesichts der Ereignisse von 1933 und in der Emigration verhindern sollten.

1 Bildung und Modernität: das deutsch-jüdische Bürgertum

Wiederholt ist in der Forschung von der Bildungsemphase der deutsch-jüdischen Bevölkerungsgruppe gesprochen worden. Bildung, so wurde betont, war für die deutsch-jüdische Bevölkerung das Feld, durch das nicht nur kulturelle Identität gewonnen werden konnte, sondern auch soziale Integration erhofft wurde (MOSSE 1992, S. 19 ff., S. 28).⁴ Durch die von HUMBOLDT initiierten Bildungsreformen wurde Bildung in Deutschland von einem idealistischen Konzept zu einem gesellschaftspolitischen, institutionengebundenen Programm umgeformt; Bildung entwickelte sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts zu einem zentralen Faktor sozialer Reproduktion und Dynamik (MÜLLER 1977; TITZE 1990). Erst vor diesem Hintergrund wird die Bildungsemphase des deutsch-jüdischen Bevölkerungsteils während des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts verständlich. Das deutsch-jüdische Bürgertum war zudem im besonderen Maße ‚modern‘: die deutsch-jüdischen Bürger waren überwiegend Großstädter und bedingt durch ihre soziale und politische Geschichte besonders stark im Wirtschaftsbürgertum vertreten sowie in den freien Berufen, als Ärzte und Rechtsanwälte, aber auch als Journalisten. Die besondere Nähe des jüdischen Bürgertums zur modernen Lebenswelt provozierte zugleich die Ressentiments nationalistisch bis völkisch orientierter Gruppen und rief dort jene unheilvolle Mischung von Modernitätskritik und Judenfeindschaft hervor, die zum Stereotyp des das eigentliche Deutschtum vernichtenden, weil rationalistischen und nicht zu deutscher ‚Seele‘ und ‚Tiefe‘ fähigen ‚Judengeistes‘ führen konnte (PULZER 1997, S. 216 ff., S. 234 ff.). Dennoch bestimmten diese Bewegungen nicht den Alltag des Lebens im Kaiserreich und der frühen Weimarer Republik. Die deutsch-jüdischen Bürger fühlten sich „in Deutschland zu Hause“ (GAY 1986, S. 38), der deutsch-jüdische Dialog war Teil des Kulturdiskurses (MOSSE 1992, S. 125). Dennoch, auch dieser Dialog wurde flankiert von Diskussionen über ‚Deutsch-

4 Zur Kritik an diesem Ansatz VOLKOV 1996. Nach VOLKOV hatten die deutschen Juden keine andere Wahl, als sich als auf Integration hoffende Außenseiter affirmativ zu den angebotenen Werten zu verhalten. Vgl. auch VOLKOV 1997.

tum‘ und ‚Judentum‘, in denen die jüdischen Bürger in den späten zwanziger Jahren immer stärker in eine Verteidigungsposition gerieten (MENDES-FLOHR 1997, S. 154 ff.; BARKAI 1997, S. 102 ff.). Aber gerade durch die beginnende Differenz von kultureller und sozialer Identität wurde zunächst die deutsch-jüdische kulturelle Identität verstärkt, solange sie mit der sozialen Identität nicht in ein wirklich konflikthafte Verhältnis gesetzt wurde. Die von PETER GAY aus einer anderen Perspektive überzeugend dargelegten Identitätsmuster des deutsch-jüdischen Bürgertums in der Weimarer Republik verweisen auf diesen Zusammenhang (GAY 1986, S. 33 ff.). HERMANN GERSON, überzeugter Zionist und 1934 nach Palästina emigriert, schrieb noch 1935 über sich und seine jüdischen Anhänger in der Weimarer Republik: „Wir waren deutsche Wandervögel, WYNEKEN- und GEORGE-Schüler, Liebhaber der deutschen Kunst; [...] Es wird nie etwas geben, was mir die BACH-Messen und die GEORGE-Gedichte unnötig machte; ich *will* es gar nicht finden“ (GERSON 1935, S. 19).

2 Kreisentwicklung, Kreissozialisation und ästhetische Weltanschauung

Was bedeutete die Kreiszugehörigkeit für Leben und Werk der aus jüdischen Elternhäusern stammenden Kreismitglieder?⁵ Hatte sich in den neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts um STEFAN GEORGE ein Kreis gleichgesinnter Dichter, darunter KARL WOLFSKEHL, gebildet, so entstand erst nach der Jahrhundertwende aus Gymnasiasten, Studenten und jungen Doktoranden der eigentliche GEORGE-Kreis. Durch ihre beruflichen Aspirationen bekam der Kreis nach der Jahrhundertwende ein neues Gesicht. Die jungen Geisteswissenschaftler – engagiert in Dichtung und Wissenschaft und von der Lebensreformbewegung der Jahrhundertwende inspiriert – sahen in dem bereits etablierten und deutlich älteren STEFAN GEORGE und seiner Dichtung den Beginn einer neuen Kulturepoche und auch einer neuen Lebensform. Wissenschaft und Dichtung wuchsen durch ihre Initiative unter Mitwirkung GEORGES schließlich zusammen unter dem sich mehr und mehr herauskristallisierenden eigentlichen Gesamtprojekt des Kreises: der *Rekonstitution der Bildung* in Wiederaufnahme und lebensreformerischer Neudefinition der um 1800 entwickelten Vorstellungen von der ganzheitlich durch Dichtung und Wissenschaft gebildeten Persönlichkeit und ihrer Bedeutung für Staat und Gesellschaft. Das Konzept einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung

5 Zum Forschungsstand vgl. KAHN 1963; LEWIN 1963; SPARR 1992.

verwies dabei auf zwei Phänomene: einerseits auf eine kulturkritische Analyse der modernen Gesellschaft, die in ihren Ergebnissen (nicht aber in den daraus gezogenen Konsequenzen) mit den Analysen von GEORG SIMMEL und MAX WEBER vergleichbar war, andererseits auf die um 1800 entwickelte Bildungsidee, von deren Wiederaufnahme sich die GEORGEaner eine Rettung des Individuums vor den zersetzenden Tendenzen der modernen Gesellschaft versprochen.

Die Bildungsidee wurde dabei zugleich auf eine Bildungselite eingeschränkt. Das den GEORGEanern für die Zukunft vorschwebende Sozialmodell war die platonische Akademie, in der sie das Lebensmodell des ‚schönen Lebens‘ im Zeichen der Dichtung und einer aus der Bildung neu begründeten Wissenschaft verwirklicht sahen. Alle GEORGEaner teilten zudem das Bewußtsein, zu einem ‚Geheimen Deutschland‘ zu gehören, zu einer geistigen Akademie, die die kulturellen Traditionen einer besseren Vergangenheit bewahrte und fortsetzte. Die GEORGEaner besaßen darüber hinaus eine hohe deutsche Identität. Bei aller Kritik an Kaiserreich und Weimarer Republik strebten sie eine deutsche, nicht aber eine völkisch-deutsche Wiedergeburt aus dem Geist der Dichtung nach dem Vorbild der als einmalige Kulturhöhe begriffenen griechischen Antike an und griffen damit wiederum auf das um 1800 entwickelte Modell eines neuen deutschen Humanismus zurück. Mitglied des Kreises zu werden, war demgemäß eine Initiation, eine Aufnahme in die Gemeinschaft der Wissenden und Gläubigen, analog der Kommunion oder der Bar Mitzwah, die vorausgehende Identitäten als Bürger und Intellektueller in einer höheren Identität als GEORGEaner im dreifachen Sinne aufhob (als eigenständige Identitäten auflöste, als Elemente zugleich bewahrte und in eine höherwertige Identität überführte) und der ein kreisinterner Erziehungsprozeß durch GEORGE oder ältere Kreismitglieder folgte.⁶ Dies war, wie es EDITH LANDMANN 1933 rückblickend faßte, das sich an jedem Kreismitglied vollziehende „Wunder der Verwandlung“ (LANDMANN 1933, S. 8).

Dennoch wurden im GEORGE-Kreis keine einheitlichen Persönlichkeiten geformt; Charaktere und Überzeugungen – politischer und auch kultureller Art – differierten stark. Nach HANS BRASCH, der dem Zöglingkreis um ERNST MORWITZ angehörte,

„[...] war es nichts weiter als eine ‚gewisse Einstellung zum Leben‘“, die von GEORGE vermittelt wurde. „Der Mittelpunkt, die unverbrüchliche Liebe zu einem adligen geisti-

6 Zur Kreissozialisation GROPPE, S. 412 ff. Zum rituellen und sakralen Aspekt der Lyrik GEORGES und des Kreises als soziale Formation BRAUNGART 1997a.

gen Menschen, nämlich zu seiner Erscheinung, war da, und von da aus wurden alle Dinge angestrahlt, die in Weihe und Alltag vor uns erschienen. [...] So gab es [...] auch keine irgendwelche Satzung, mit der er das Leben eingeengt hätte“ (BRASCH 1967, S. 143).

Diese Offenheit der gemeinsamen Überzeugungen ermöglichte die weitgehende Integration bereits erworbener Vorstellungen und Lebensformen in den Kreis und deren Amalgamierung mit den Kreisideen, eröffnete aber auch Konflikte, z.B. in der Auseinandersetzung um die Ziele des Kreises, wie sie sich schließlich in den Positionen von FRIEDRICH GUNDOLF und FRIEDRICH WOLTERS und der mit ihnen jeweils verbundenen Kreismitglieder konkretisierte.⁷

Für die jüdischen Kreismitglieder bedeutete die Offenheit der Kreisvorstellungen zunächst, daß sie ihre jüdische Herkunft nicht leugnen mußten, aber auch nicht auf diese festgelegt wurden (LEWIN 1963, S. 196). Zugleich stand der GEORGE-Kreis durch seine Mitglieder und durch seine Zielvisionen im Spannungsfeld der kulturellen, sozialen und politischen Entwicklungen, welche die GEORGEaner dazu zwangen, das Verhältnis von Kreisexistenz, Beruf, Religion und damit ihre jeweilige kulturelle Identität immer wieder neu auszuloten. Welche Realisierungsmöglichkeiten einer deutsch-jüdischen kulturellen Identität der GEORGE-Kreis bereitstellte, soll anhand von zwei Gruppen exemplarisch untersucht werden. Die erste Gruppe kann als assimiliert, die zweite als akkulturiert bezeichnet werden, in der Bedeutung, daß für die erste Gruppe die jüdische Herkunft für ihre Identität keine Rolle mehr spielte, für die zweite dagegen jüdische Religion und jüdisches Bewußtsein Teilmomente ihrer Identität blieben (FÖLLING 1995, S. 14; SCHATZKER 1988, S. 17).

7 Bereits gegen Ende des Kaiserreichs hatten sich im Kreis zwei Gruppen gebildet, die sich latent feindlich gegenüberstanden: Sollte der Kreis ein Kreis Auserwählter bleiben, die lediglich Angebote einer Sinnstiftung für Aufnahmebereite machten? Das war die Position GUNDOLFS und implizit auch die von ROBERT BOEHRINGER und ERNST MORWITZ, der Heidelberger GEORGEaner um EDGAR SALIN, die von EDITH und JULIUS LANDMANN sowie vieler an der Peripherie des Kreises stehender Kreismitglieder, wie ERICH VON KAHLER. Oder sollte der Kreis nicht vielmehr Kernzelle einer nationalen Bewegung sein, die durch missionarische Tätigkeit erzeugt werden konnte? Das war die Position von FRIEDRICH WOLTERS und vor allem vieler junger Kreismitglieder in den zwanziger Jahren. Für WOLTERS stand am Horizont die Vision eines platonischen Staats mit Philosophenkönigen an der Spitze, der einer Gesinnungsdiktatur nahekam.

3 Identitäten im George-Kreis I: Gundolf, Morwitz, Vallentin, Edith und Julius Landmann

FRIEDRICH LEOPOLD GUNDELFINGER wurde am 20. Juni 1880 in Darmstadt geboren. Sein Vater, SIGMUND GUNDELFINGER, der als erster seiner Familie eine akademische Laufbahn eingeschlagen hatte, war 1879 als Ordinarius für Mathematik an die Technische Hochschule Darmstadt berufen worden (POGGENDORF 1925, S. 469). Anders als sein Sohn FRIEDRICH, der seinen von GEORGE geprägten Namen GUNDOLF in den zwanziger Jahren auch offiziell annahm und damit den jüdisch klingenden Namen eindeutschte, bekannte sich SIGMUND GUNDELFINGER lebenslang zum Judentum (WININGER 1927/1979, S. 556).⁸ Bezogen auf seine religiöse Sozialisation wird FRIEDRICH GUNDOLF vermutlich die Erfahrungen geteilt haben, von denen VICTOR KLEMPERER berichtet: der Vater abends die Schriften studierend, das Sabbathgebet sprechend und die jüdischen Feste als Familienvorstand zelebrierend (KLEMPERER 1989, S. 13 ff.). Da in der jüdischen Religion Lesen, Unterweisung und Lernen eine wichtige Rolle spielen, wird GUNDOLF die Bedeutung des göttlichen Worts als Wirkungsmacht in der Geschichte durch Elternhaus und Synagogenunterricht eindrucksvoll vermittelt worden sein: Durch den Namen offenbart sich der jüdischen Theologie zufolge Gott den Menschen⁹, in der Sprache äußert sich der Geist des Menschen, durch die Sprache stellt der Mensch die Beziehung zur Welt und zu Gott her. „Die Substanz der Schöpfung ist Beziehung“, schrieb MARTIN BUBER 1919 (zit. nach SCHAEFER 1972, S. 75 f.).

In seiner Dissertation über *Caesar in der deutschen Literatur* hatte GUNDOLF 1903 die ‚Idee Caesar‘ vom Mittelalter bis in die Gegenwart verfolgt. GUNDOLF erhob damit den ‚Namen‘ zum Ausgangspunkt einer Wirkungsgeschichte, die nicht nur eine Überlieferung wiedergeben, sondern die Bedeutung und Macht der Idee im historischen Prozeß ermitteln will (RAULFF 1992, S. 119 ff.; ZÖFEL 1987, S. 183). In seiner Abhandlung *Vorbilder* (1912) heißt es dazu: „Nichts anderes ist die Geschichte: die Wechselwirkung der schöpferischen und der empfänglichen Menschen. [...] Weh denen die keine Ahnen haben, keine lebendige Vergangenheit: sie haben weder Gegenwart noch Zukunft. [...] Durch die Auswahl und die Deutung seiner

8 Zu den auch bei den GEORGEanern idealtypisch auftretenden Akkulturationsstufen, die innerhalb von Generationenabfolgen von streng religiöser Lebensführung zu immer weiterer Akkulturation führen vgl. FÖLLING 1995, S. 57 ff.

9 Zur Bedeutung des göttlichen Namens vgl. Art. Gottesnamen. In: JÜDISCHES LEXIKON, Bd. 2, 1927/1987, Sp. 1235 ff.

vorbilder aus der geschichte charakterisiert sich jedes geschlecht [...]“ (GUNDOLF 1912, S. 6). Auch hier wird wie bei MARTIN BUBER die Beziehung zur Substanz der Geschichte. Im Wechselspiel zwischen Lehrer und Hörer werden die großen Gestalten der Geschichte zum mythischen Bild, aus den mythischen Bildern der Vergangenheit entstehen im Rezeptionsvorgang neue Deutungen der Gegenwart. Lese- und Lehrpraxis der jüdischen Religion klingen an, wenn Geschichte verstanden wird als Rezeption des Worts durch die Menschen in der Zeit, wenn das immer neue Ergründen des ‚göttlich-dichterischen‘ Worts Mittelpunkt der Identitätsbildung menschlicher Gemeinschaften wird. GUNDOLF konzipierte seine Literaturgeschichte schließlich als Bildungsgeschichte in zwei Richtungen: als Kräftegeschichte, d.h. als Geschichte des Aufnehmens und Rezipierens (*Shakespeare und der deutsche Geist*, 1911) und als Wirkungsgeschichte des Worts und der großen Gestalt (*Goethe*, 1916). In der Geschichtsschreibung war nach GUNDOLF zugleich ein künstlerisches Werk zu formen, das als *Gestalt*¹⁰ dem aufnahmebereiten Leser die geschilderte Epoche erlebnishaft vor Augen stellt. Die Teilhabe an einer auserwählten Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden wird damit – analog zur jüdischen Theologie – zur Voraussetzung des Verstehens.

Es ist überraschend festzustellen, wie viele Überzeugungen aus der jüdischen Religion in GUNDOLFS wissenschaftliche Arbeit eingingen und wie sehr sie einerseits mit den im Kreis vertretenen Überzeugungen versöhnbar waren und diese offenbar mitbestimmten. Der unbedingte ‚Dienst am Wort‘, Lebensform der im Kreis agierenden Wissenschaftler und im Sinne eines unbedingten Arbeitsethos und einer unbedingten Verehrung von GEORGE gefordert, weist ebenfalls Parallelen zur jüdischen Glaubenspraxis auf. Die durch eine jüdisch-religiöse Sozialisation erworbenen Haltungen und Mentalitäten ließen sich also mit den neuen Lebensformen des Kreises verbinden. Dennoch läßt sich für GUNDOLF keine bewußte ‚ethnisch‘-jüdische Identität im Sinne einer Zugehörigkeit zum jüdischen ‚Volk‘ (FÖLLING 1995, S. 18) ermitteln. 1903 schrieb er an das Ehepaar WOLFSKEHL: „Ich bin widerzionistischer als je so dass mir die Auflösung des Judentums als ein Wünschenswertes erscheint. Es sind nicht die edelsten Rassen die ewig leben. ich selbst will Shakspeare [!] dienen und nicht Jaweh oder Baal [...]“.¹¹ GUNDOLFS Transformation jüdischen Denkens in seine wissenschaftliche Arbeit und seine lebensweltlichen Überzeugungen verdeckten ihm jedoch nicht die Pro-

10 Zum Konzept der *Gestalt* im GEORGE-Kreis WOLTERS 1911, S. 137 ff.; GROPPÉ 1997, S. 302 ff.

11 FRIEDRICH GUNDOLF an KARL und HANNA WOLFSKEHL am 22.4.1903. In: GUNDOLF/WOLFSKEHL 1977, S. 174.

blematik seiner Herkunft. 1930 schrieb er an ERICH VON KAHLER über dessen Aufsatz *Juden und Deutsche*:

„Vielleicht dass einer oder der andre der fanatisirten Rechts- oder Linksknaben einen Nu stutzt, wenn er noch lesen kann. Trotz dieser entsagenden Einsicht freu ich mich dass dergleichen da=steht vor Gottes Auge, welches blind wird, wenn es nicht seinen Sinn von Zeit zu Zeit in seinen Menschen erkennen und ablesen kann. Es ist mehr eine Sache des Gewissens, als des Zwecks oder Erfolgs, daß wir überhaupt noch dem wachsenden Massenwahn mit Worten der Vernunft, der Gerechtigkeit, der Bildung begegnen .. und wenn wir schwiegen, müssten wir selber ersticken.“¹²

GUNDOLF plädierte für Humanität, nicht für eine neue jüdische Identität. Er war in seinem Selbstverständnis zunächst GEORGEaner, dann deutscher Professor und Agnostiker, aber er war aufgrund seiner religiösen Sozialisation *jüdischer Agnostiker*.¹³ Am 12. Juli 1931, dem 63. Geburtstag GEORGES, starb er als einer der berühmtesten Literaturwissenschaftler seiner Zeit in Heidelberg.

Eine ähnliche Haltung zur eigenen jüdischen Herkunft und vermutlich auch eine ähnliche religiöse Sozialisation läßt sich für ERNST MORWITZ und BERTHOLD VALLENTIN feststellen. ERNST MORWITZ wurde 1887 als Sohn eines jüdischen Kaufmanns in Danzig geboren und absolvierte in Freiburg, Berlin und Heidelberg ein juristisches Studium. Als Kammergerichtsrat und Mitglied des Zivilsenats des Kammergerichts nahm MORWITZ eines der höchsten Richterämter im preußischen Staat wahr.¹⁴ Noch 1931 wird MORWITZ im *Jüdischen Adressbuch für Groß-Berlin* (Ausgabe 1931) geführt, ist also nicht aus der jüdischen Gemeinde ausgetreten. Dennoch, kein einziger Brief von MORWITZ an GEORGE oder befreundete Kreismitglieder spricht von jüdischer Religion oder auch nur von seiner jüdischen Herkunft. Zumindest in Bezug auf den Kreis war sein Judentum für MORWITZ nicht existent – er war in seiner Identität GEORGEaner, Jugenderzieher im Kreis und Kammergerichtsrat. Gleiches gilt für den Berliner Rechtsanwalt BERTHOLD VALLENTIN, der jedoch aus der jüdischen Gemeinde austrat und im *Jüdischen Adressbuch* 1931 nicht mehr verzeichnet ist.¹⁵ Als 1877 geborener Sohn eines aus den Ostprovinzen nach Berlin eingewanderten und dort

12 FRIEDRICH GUNDOLF an ERICH VON KAHLER am 20.10.1930, The Leo Baeck Institute, New York (LBI).

13 Zur Bedeutung der Religion für Mentalität und Lebensführung NIPPERDEY 1990, S. 528.

14 Personal-Akten des Justiz-Ministeriums, betreffend: Dr. ERNST MORWITZ, 1914 Litt. M., Nr. 2169, Bundesarchiv Koblenz (BAK); zur Biographie BRAUNGART 1997b, S. 162 f.

15 Telefonische Auskunft der Jüdischen Gemeinde Berlin über ERNST MORWITZ und BERTHOLD VALLENTIN an die Verf. am 27.4.1995.

zu hohem Ansehen aufgestiegenen jüdischen Kaufmanns, der im Kaiserreich – Ausweis der erreichten bürgerlichen Reputation – wiederholt zum Handelsrichter berufen wurde, studierte VALLENTIN ab 1895 in Berlin Jura und Geschichte und führte anschließend in Berlin eine gutgehende Anwaltspraxis (GROPPE 1997, S. 251 ff.). BERTHOLD VALLENTIN war des Hebräischen noch mächtig (LANDMANN 1980a, S. 71), war also noch intensiv in der jüdischen Religion unterwiesen worden. Eine gute Kenntnis der hebräischen Sprache war im jüdischen Bürgertum ansonsten nur noch spärlich vorhanden und ist hier vermutlich auf die ostjüdische Herkunft von VALLENTINS Vater zurückzuführen. Dagegen scheint VALLENTIN später kein Verhältnis mehr zur jüdischen Religion gehabt zu haben. MICHAEL LANDMANN, Sohn von JULIUS und EDITH LANDMANN, berichtet über ihn: „Er wunderte sich darüber, dass STEFAN [VALLENTINS Sohn, C.G.] und ich ein so waches Bewußtsein des eigenen Judentums hätten, und erklärte es aus dem virulent werdenden Antisemitismus. Er selbst habe sich Zeit seines Lebens als Berliner gefühlt“ (LANDMANN 1982, S. 55).

Ebenso wie bei MORWITZ und VALLENTIN ist auch JULIUS LANDMANNs Biographie das Beispiel einer höchst erfolgreichen Integration aus einem nichtakademischen, jüdischen Milieu in das akademische Bürgertum. 1877 als Sohn eines Bankdirektors in Galizien geboren, begann er 1896 ein Studium der Nationalökonomie an der Universität Bern, das er 1900 mit der Promotion abschloß. 1903 heiratete er EDITH KALISCHER, eine aus reichem jüdischen Elternhaus stammende Studentin der Philosophie. Sie war in Berlin in einem liberalen, von der deutschen Kultur geprägten Milieu aufgewachsen, ohne religiöse Bindung an das Judentum (LANDMANN 1980b, S. 109). 1901 promovierte auch EDITH LANDMANN in Zürich mit einer philosophischen Arbeit zur *Analyse der ästhetischen Kontemplation*.¹⁶ 1910 vor die Wahl zwischen einem hohen Posten bei einer deutschen Großbank und dem Baseler Angebot einer Professur für Nationalökonomie gestellt, entschied sich JULIUS LANDMANN für die renommierte Position des Universitätsprofessors. Bis 1927, als an ihn ein Ruf an die Kieler Universität erging, nahm LANDMANN gleichzeitig vielfache Gutachter-Aufgaben für den Schweizer Staat wahr (SALIN 1963, S. 20). JULIUS LANDMANNs berufliches Bestreben war es, sich ganz in die Gemeinschaft der Professoren zu integrieren. Nicht zuletzt deshalb investierte er sein gesamtes Kolleggeld in einen Weinkeller

16 1923 veröffentlichte EDITH LANDMANN eine Studie: *Die Transcendenz des Erkennens*, in der sie die Anschauung des GEORGE-Kreises, daß die ‚Gesamterkenntnis‘ allein den ‚großen‘ Menschen vorbehalten sei, philosophisch zu begründen versuchte.

und legte seinen Ehrgeiz in die hervorragende Bewirtung der Fakultätskollegen in seinem Dekanatsjahr (LANDMANN 1980a, S. 83). JULIUS LANDMANNs Eltern, die miteinander noch Jiddisch gesprochen hatten, hatten Wert darauf gelegt, daß ihre Kinder sich in die sie umgebende Kultur integrierten; nach den Erinnerungen von MICHAEL LANDMANN hatte JULIUS LANDMANN nach der Bar Mitzwah „Gebetsmantel und seine Tefillin zusammen[gerollt] und [...] sie seither nie wieder benutzt“ (LANDMANN 1980a, S. 71). In seiner eigenen Familie wurde die jüdische Religion nach Auskunft des Sohnes gar nicht mehr praktiziert.

Dennoch besaß JULIUS LANDMANN, bezogen auf seine jüdische Herkunft, im Unterschied zu GUNDOLF, MORWITZ und VALLENTIN eine ‚gespaltene‘ Identität. So schickte er alle seine Veröffentlichungen an die in den zwanziger Jahren gegründete Hebräische Universität Jerusalem, unterhielt zu MARTIN BUBER, dessen Schriften er besaß, ein freundschaftliches Verhältnis, trat nicht aus der jüdischen Gemeinde aus und ließ seine Kinder durch die Gemeinde religiös erziehen (LANDMANN 1980a, S. 71 f.). Durch eine nicht heilbare Herzkrankheit in seiner Berufsausübung behindert und seit seiner Krankheit zu Depressionen neigend, nahm sich JULIUS LANDMANN am 8. November 1931 das Leben (LANDMANN 1980a, S. 80).

Anders als für viele Kreismitglieder blieb die kultische Verehrung GEORGES für JULIUS LANDMANN ein Element seiner Privatsphäre, stellte aber in dieser Sphäre die wichtigste, eigentlich identitätsstiftende Instanz seines Lebens dar. GEORGE war für EDITH und JULIUS LANDMANN nicht nur Dichter, sondern gehörte förmlich einer anderen Dimension an.¹⁷ Die ästhetische Weltanschauung GEORGES wurde für die LANDMANNs zur ‚Gebildetenreligion‘, die sowohl eine neue Sinnstiftung versprach als auch der bürgerlich-kritischen Distanz zu den großen Religionsgemeinschaften entgegenkam. GEORGES Betonung des sakralen Charakters der Sprache, die Gestaltung seiner Werke als quasi-heilige Texte, das kultische Sprechen der Lyrik, analog zum Gebet, und das von ihm geforderte Sichversenken in den Text zur Ermittlung des in ihm verborgenen göttlichen Sinns sowie seine Überzeugung vom Wirken des Worts durch die Zeit und das Bewußtsein der Zugehö-

17 MICHAEL LANDMANN berichtet in seinen Erinnerungen, daß sich seine Eltern einen verschließbaren Bücherschrein anfertigen ließen: „Die Innenseite der Tür nahm die große quadratische Erstausgabe des *Teppich des Lebens* ein, sowie eine durch meinen Bruder in roter Emailfarbe auf silberner Folie gefertigte Abschrift des damals neu erschienenen Gedichts *Geheimes Deutschland*. Das Gedicht *Der Krieg* wurde von meinem Bruder in horizontaler Anordnung auf ein langes Blatt geschrieben, das er rechts und links wie eine antike Buch- oder eine Thorarolle mit zwei Stäben einfasste“ (LANDMANN 1980b, S. 134).

rigkeit zu einer auserwählten Gemeinschaft, dies alles ließ sich verbinden mit einer jüdisch-religiösen Sozialisation und – bewußt oder unbewußt – in eine Bildungsreligion transformieren. Dies stellt zunächst *ein* mögliches Erklärungsmuster für die Attraktivität des GEORGESchen Sinnkosmos dar und trifft sicherlich auf GUNDOLF, MORWITZ, VALLENTIN und das Ehepaar LANDMANN zu. Deren kulturelle Identität war eine *deutsche* Bildungsidentität, die ihre Besonderheit aus dem spezifischen Bildungsverständnis des GEORGE-Kreises gewann. Die jüdische Herkunft spielte – bis auf JULIUS LANDMANN – für sie keine Rolle mehr, bzw. nur insofern, als diese die Attraktion des Kreises für sie erhöhte, weil dort die Herkunft nur von untergeordneter Bedeutung war.

4 Identitäten im George-Kreis II: Wolfskehl, Singer, Kahler, Salz

1900 begann mit ADOLF VON HARNACKS Vorlesung *Über das Wesen des Christentums* an der Berliner Universität (WS 1899/1900) eine umfassende Auseinandersetzung unter jüdischen Intellektuellen und in den jüdischen Gemeinden auch über das ‚Wesen des Judentums‘ in der modernen Gesellschaft. HARNACK hatte, sich lediglich auf das antike Judentum beziehend, das Christentum als die Vollendung des Judentums interpretiert. Die Auserwähltheit sei mit Christi Geburt auf die Christen übergegangen, die jüdische Religion sei aufgrund dieser Entwicklung zu einer versteinerten Gesetzesreligion geworden. Gegen diese Auffassung richteten sich die jüdischen Antworten, die damit zugleich Stellung bezogen gegen eine innerjüdische Orthodoxie. Während die protestantische Seite die Bedeutung des christlichen Glaubens für Aufklärung, Humanismus und Bildung betonte, legten die jüdischen Autoren Wert darauf, daß diese Überzeugungen und Werte genuin jüdischer Natur und damit in der jüdischen Religion und Lebensführung aufgehoben seien, deren Wert folglich auch für die moderne Gesellschaft verbürgt sei (TAL 1976, S. 599 ff.). Waren es um 1900 zunächst die liberalen jüdischen Theologen und Intellektuellen gewesen, die sich zu Wort gemeldet hatten, so waren es unter dem Einfluß des neuen bürgerlichen Deutungsmusters der emotional-intuitiven Aneignung von Bildung und Kultur (GROPPE 1997, S. 66 ff.) in dem 1913 erschienenen Buch *Vom Judentum* der jüdischen Hochschulgruppe BAR KOCHBA deutschsprachige, aus dem Bürgertum stammende junge Intellektuelle, die dem Judentum innerhalb des gesellschaftlichen Lebens eine neue ‚Sendung‘ zuschreiben wollten (SCHAEDEER 1972, S. 44 f.; LAUER 1994, S. 93 ff.). Autoren des unter maßgeblicher Mit-

wirkung MARTIN BUBERS entstandenen Buchs waren neben anderen KARL WOLFSKEHL, KURT SINGER, ERICH VON KAHLER und ARTHUR SALZ aus dem GEORGE-Kreis bzw. aus dessen Umfeld, die damit ihre bewußte Zugehörigkeit zum Judentum öffentlich dokumentierten.

Die Familie WOLFSKEHL hatte seit mehreren Generationen zum etablierten Wirtschaftsbürgertum Darmstadts gehört. Obwohl KARL WOLFSKEHL, geboren am 17. September 1869, promoviert in der deutschen Literaturwissenschaft 1893 und zunächst Mitglied der Dichtergruppe um die *Blätter für die Kunst*, sich nach der Jahrhundertwende in den entstehenden Kreis integrierte und als Jünger GEORGES begriff, war er doch niemals ‚wirkliches‘ Mitglied dieses Kreises wie die jüngeren Wissenschaftler. GEORGE und sein Werk blieben für WOLFSKEHL jedoch Mittelpunkt seiner Identität, sie waren gleichsam die Achse, um die er sich bewegte. GEORGES Werk wurde ihm Vorbild im lyrischen Ausdruck und in der Weltwahrnehmung. KARL WOLFSKEHL beschrieb in seinem Beitrag *Das jüdische Geheimnis* das ‚Wesen des Judentums‘ als das ‚Antithetische‘ schlechthin. Das Judentum sei ganz Historie und zugleich ganz Metaphysik. Es bestehe durch den Wandel der Zeit hindurch und bleibe als Faktor der Geschichte immer präsent. WOLFSKEHL konstatierte damit ein spezifisches jüdisches Sein, das sich als beständiges Element der Geschichte in allen Nationen präsentiere. Zugleich lasse sich dieses jüdische Sein nicht erklärend auflösen in religiöse Praxis oder soziale Umweltbedingungen. Dies sei das unlösbare jüdische Geheimnis, das sich für WOLFSKEHL analog seinem Wesen nur in antithetischen Aussagen beschreiben läßt (WOLFSKEHL 1914, S. 3 f.). Aus seiner Argumentation geht damit zugleich hervor, daß auch er, bei aller Hingabe an GEORGE und dessen Sendung, schicksalhaft eine jüdische Identität besitzt: „jüdisch, römisch, deutsch zugleich“ (WOLFSKEHL 1960, S. 191).

Dagegen bestimmte KURT SINGER¹⁸ in seinem Beitrag *Von der Sendung des Judentums* diese zunächst mit HEGEL historisch als die Epoche, in der sich der Geist seiner selbst bewußt wird, d.h. als Stufe der Trennung von Geist und Materie, die sich in der monotheistischen Religion manifestiert

18 KURT SINGER wurde am 18.5.1886 in Magdeburg als Sohn eines jüdischen Textilkaufmanns geboren. Nach einem Studium der Philosophie und Staatswissenschaften promovierte SINGER 1910 bei GEORG FRIEDRICH KNAPP zum Dr. rer. pol. 1913 wurde er Chefredakteur des Handels- und Finanzteils des *Hamburgischen Correspondenten*, 1917 Redakteur des *Wirtschaftsdienst*. 1916 machte er die Bekanntschaft GEORGES. 1920 habilitierte sich SINGER an der Universität Hamburg und erhielt die *venia legendi* für Staats- und Sozialwissenschaften. 1931 ging er auf Einladung an die Kaiserliche Universität Tokio und unterrichtete dort Nationalökonomie. Vgl. GROPE 1997, S. 517 f.

(SINGER 1914, S. 71 ff.). Zugleich aber, so SINGER, sei es Aufgabe des Judentums, diese Trennung immer wieder durch Glaube und Lebenspraxis zu versöhnen. Die Sendung des Judentums bestehe daher darin, die eigentliche Seinsbestimmung des Menschen als die Arbeit an dessen Gottähnlichkeit zu beschreiben und vorzuleben (SINGER 1914, S. 99 f.). SINGER bezog damit eine Position, die mit der im GEORGE-Kreis vertretenen Auffassung durchaus versöhnbar erscheint. In diesem Sinne schrieb SINGER 1916 an MARTIN BUBER:

„[...] man wird nicht zur Klarheit über sich selbst kommen, wenn man auf das eigene Blut nicht zu hören versteht [...]. Ein anderes aber ist die Erkenntnis, die sich mir täglich stärker in die Mitte meines Lebens stellt, daß heute kein Mensch reiner und schöpferischer das Göttliche verkörpert als George [...]. Sein Werk, [...] als das Gesamt seines Wirkens verstanden, ist für mich die erste Ausstrahlung des neuen Aeons, des werdenden Gottesreiches; Hingabe an dies Werk also für mich der einzig mögliche Weg, um mit meinem Eigenen einzugehen in dieses Reich. [...] Beim Aufbau des neuen geistigen Reichs [...] wird den Juden ebenso wie den anderen Völkern, die noch schöpferisch sind, eine neue Mission zufallen [...]. Das aber wird für sie, wie für alle, ein Neuwerden sein müssen, und zugleich eine Rückkehr.“¹⁹

ERICH VON KAHLER²⁰ dagegen löste in seinem Aufsatz *Über Pathos* seine Ausführungen ganz aus einem religiösen Kontext. Kulturkritisch die moderne Gesellschaft als entseelt, oberflächlich und ohne Zielorientierung beschreibend, forderte er eine neue Erziehung zum Pathos:

„Begnügt sich eine Menschheit, mit den wimmelnden heutigen Namen geschwätzig zu sein, [...] so wird ihr die Welt immer niederer und niederer selbst als die eigene Fähigkeit sich entwickeln. [...] Lehrt man die Jünglinge aber sich so mächtig zu äußern wie sie fühlen können und handeln wollen, [...] so wird diese ihre Sprache, alles Leben zu

19 KURT SINGER an MARTIN BUBER am 5.2.1916. In: BUBER 1972, S. 417.

20 ERICH VON KAHLER wurde am 14.10.1885 in Prag als Sohn eines 1894 zum Ritter geadelten jüdischen Industriellen geboren. 1900 Übersiedelung nach Wien. Ab 1903 Studium der Philosophie, Germanistik, Geschichte und Kunstgeschichte in Wien. 1905 Wechsel an die Universität München. 1910 fiel KAHLER in München durchs philosophische Rigorosum und ging nach Heidelberg. Dort lernte er FRIEDRICH GUNDOLF kennen. Er wiederholte sein Rigorosum in Wien und bestand. In dieser Zeit Begegnung mit STEFAN GEORGE. Ab 1912 arbeitete der vermögende KAHLER als freier Schriftsteller und Privatgelehrter. Eine durch ALFRED WEBER angebotene Habilitation in Heidelberg schlug er aus. Für das dritte *Jahrbuch für die geistige Bewegung* des GEORGE-Kreises schrieb er einen Artikel über *Theater und Zeitgeist*. Seit 1914 war sein Wohnsitz die Villa St. Georg in Wolfratshausen bei München. 1920 erschien seine Antwort auf MAX WEBERS Vortrag *Wissenschaft als Beruf* unter dem Titel *Der Beruf der Wissenschaft*. 1929 erhielt KAHLER die deutsche Staatsbürgerschaft, 1930 erschien *Juden und Deutsche* in der *Europäischen Revue*. 1933 übersiedelte KAHLER zuerst nach Wien, dann nach Zürich, es erschien *Israel unter den Völkern*. Vgl. MANN/KAHLER 1993, S. 289 ff.; LAUER 1994, passim.

sich emporreißend, noch größer im Bewähren sein denn im Geloben“ (KAHLER 1914, S. 119).

Obwohl KAHLER zum Schluß besonders die Juden ansprach, sie zum Vorleben eines neuen Pathos und zu Führern im Glauben aufrief, waren seine Ausführungen doch denen des GEORGE-Kreises eng verwandt. Wie bei GUNDOLF wurde das Wort zur Initiation einer neuen Bildungswelt, das ‚schöne Leben‘ als Umgestaltung der Lebenspraxis im Zeichen der Bildung zur Zielvision.

Dagegen sprach ARTHUR SALZ²¹ in seiner Abhandlung *Ver sacrum* bewußt von „wir“, als er von der „uralten, heiligen Frühlingsnot“ sprach, welche die heutigen jungen Juden bedränge. Wie in alten Zeiten sei nun in Zeiten der höchsten Not der heilige Frühling gekommen, in dem Tiere geopfert und die Jünglinge in den Krieg gesandt würden. SALZ rief auf zur Lösung von der modernen Gesellschaft, „bis wir als innerlich Befreite und völlig souverän geworden das Ziel unserer heiligen Wanderschaft erreicht haben“ (SALZ 1914, S. 172). Ob damit eine neue jüdische Identität gemeint war oder eine Übersiedlung ins Heilige Land, blieb offen. Diese Ausführungen standen in krassem Gegensatz zu dem, was im GEORGE-Kreis über die deutsche Kultur und über die eigenen Aufgaben in ihr gedacht wurde. FRIEDRICH GUNDOLF war denn auch, wie er schrieb, insgesamt befremdet über die Veröffentlichungen seiner Freunde. Er schrieb an KAHLER, daß ihn jenes „Juden-sammelbuch“ „wenig erbaut“ habe. „Bei Ihnen hat mich weniger der Inhalt, als das *Faktum* Ihrer Mitarbeit befremdet [...] Bei SALZ auch der Inhalt.“²² Für WOLFSKEHL, SINGER, KAHLER und SALZ dagegen spielte die Zugehörigkeit zur jüdischen Religionsgemeinschaft mit individuellen Abstufungen

21 ARTHUR SALZ wurde am 31. Dezember 1881 als Sohn eines jüdischen Fabrikanten in Staab/Böhmen geboren. Während seines Studiums in München wurde er mit GEORGE bekannt. In den Jahren 1902 und 1903 kommt es zu wiederholten Gesprächen zwischen SALZ und GEORGE. 1905 Promotion zum Dr. oec. pbl. bei LUJO BRENTANO in München, 1909 Habilitation in Heidelberg (vgl. SEEKAMP/OCKENDEN/KEILSON-LAURITZ 1972, S. 119 passim). 1912 wird SALZ Extraordinarius für Nationalökonomie in Heidelberg, von 1921–1927 ist er Professor an der Akademie der Arbeit in Frankfurt a.M., vermutlich parallel zu seiner Lehrtätigkeit in Heidelberg, und lehrt zusätzlich an der Handelshochschule Mannheim (vgl. GRÜNEWALD 1982, S. 23). Die Akademie der Arbeit (1921 gegründet, 1933 aufgelöst) diente der Ausbildung von berufserfahrenen Arbeitnehmern für Führungsaufgaben in Gewerkschaft, Staatsdienst und Wirtschaft, für einen ‚GEORGEaner‘ keine ganz selbstverständliche Tätigkeit; die Professur an der Akademie läßt aber den Schluß zu, daß SALZ ähnlich wie JULIUS LANDMANN Beruf und Verehrung für GEORGE weitgehend trennte.

22 FRIEDRICH GUNDOLF an ERICH VON KAHLER am 16.2.1914, LBI.

weiterhin eine bedeutende Rolle für ihre kulturelle Identität, die im Vergleich zur vorausgehenden Gruppe als eine deutsch-jüdische Identität zu kennzeichnen ist.

5 Zwischenbilanz

Versucht man Erklärungsansätze für die enorme Attraktivität des GEORGE-Kreises für die jüdischen Kreismitglieder und das deutsch-jüdische Bürgertum vor 1933 zu finden, so lassen sich folgende Thesen formulieren:

1. Für die jüdischen Gebildeten stellte der GEORGE-Kreis die Möglichkeit bereit, sich durch Rezeption oder Teilhabe in das deutsche Bürgertum und die deutsche Bildung zu integrieren, ohne dem gegen jüdische Intellektuelle häufig vorgebrachten Verdacht des Hyperintellektualismus und überzogenen Rationalismus ausgesetzt zu sein. Die weltanschaulichen Überzeugungen des Kreises eröffneten den jüdischen Gebildeten zugleich die Möglichkeit, sich im konservativen Spektrum zu engagieren, von dem sie sonst zumeist aufgrund antisemitischer Ressentiments ausgeschlossen waren.
2. Durch seine Idee einer Rekonstitution der deutschen Bildung, welche in der Teilnahme nicht rassisch begrenzt war, eröffnete der Kreis die Möglichkeit, eine deutsche *und* jüdische Identität zu besitzen. Zugleich eröffneten die Kreisüberzeugungen damit ein weites Spektrum an Identitätsbildern.
3. Für die jüdischen Gebildeten ohne Bindung an die jüdische Religionsgemeinschaft stellte die ‚Bildungsreligion‘ des GEORGE-Kreises ähnlich wie für atheistische Gebildete mit katholischer oder evangelischer Sozialisation eine mögliche neue Sinnstiftung dar, die religionsähnliche Funktionen übernehmen konnte (assimilierte Juden).
4. Die ästhetischen Wertüberzeugungen des GEORGE-Kreises weisen der jüdischen Religionspraxis analoge Formen auf und kamen den zumeist noch im Rahmen der jüdischen Religionsgemeinschaft sozialisierten Juden entgegen. Dadurch wurde zugleich eine besondere Form deutsch-jüdischer Identitätsbildung möglich (akkulturierte Juden).
5. Durch die im GEORGE-Kreis entwickelte ‚Bildungsreligion‘ wurden die gesellschaftlich vorhandenen religiösen Trennungen aufgehoben. Quasireligiöse Überzeugungen wurden von einem desintegrativen zu einem integrativen Element.

So gab es im GEORGE-Kreis jüdische Kreismitglieder, die kaum noch wußten oder wissen wollten, daß sie jüdischer Herkunft waren; es gab bekennende

Juden; es gab Juden, die den Reformgeist des GEORGE-Kreises in ein erneuertes Judentum integrieren wollten, und Juden, die zwar Mitglieder der jüdischen Gemeinde waren, aber ihr Judentum nicht mehr praktizierten; kurz: Es existierte das ganze Spektrum jüdisch-bürgerlicher Lebensformen, wie es in Deutschland möglich war (PULZER 1997, S. 191 f.). Aber der GEORGE-Kreis stellte eben auch eine eigene, kreisinterne Identität als neue deutsche Bildungselite zur Verfügung, in der religiöse Zugehörigkeiten keine Rolle spielen *durften*. Je enger die Bindung an GEORGE daher war, um so unbedingter war sie auch und um so problematischer wurde eine jüdische Glaubenspraxis. So scheint im engsten Kreis um GEORGE eine gelebte Glaubenspraxis, gleich welcher Konfession, nicht existent gewesen zu sein, wobei diese Einschränkung in der Rezeption der Kreiseideen keine Rolle spielte.

6 Entscheidungsjahr 1933

Der GEORGE-Kreis war, entgegen der eigenen Außendarstellung, eine äußerst heterogene Gemeinschaft, in der auch antisemitisch denkende Kreismitglieder ihren Platz fanden. Dennoch fühlte sich keines der jüdischen Kreismitglieder davon zunächst persönlich betroffen. Noch dominierte das Bewußtsein, eine Freundesgemeinschaft höherer Art zu sein. ERNST MORWITZ beispielsweise war in den zwanziger Jahren eng mit dem Bildhauer LUDWIG THORMAEHLEN befreundet, der wiederholt äußerte, daß die Nationalsozialisten doch wohl hoffentlich mit den „Itzigen“ aufräumen würden (KYRIANDER o.J., S. 40). WOLDEMAR VON UXKULL und ERNST KANTOROWICZ lebten als Doktoranden in Heidelberg zusammen, und UXKULL schrieb 1924 aus einem Forschungssemester in Oxford an GEORGE: „Was [...] hier natürlich vollständig fehlt ist der so scheussliche [...] typus des geist-juden · oder der in ihren bann geratenen hyper-blonden arier · die dann als besonders >scharfsinnige< später aufzutreten pflegen.“²³ Die in den zwanziger Jahren zunehmende kreisinterne Dominanz von FRIEDRICH WOLTERS und damit auch dessen von Beginn an politische, in den konservativ-revolutionären Gedankenkreis überleitende Auslegung der Sendung GEORGES und das endgültige Ausscheiden von GUNDOLF aus dem Kreis 1926 spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. 1925 schrieb ERNST KANTOROWICZ an ERNST MORWITZ über WOLTERS:

23 WOLDEMAR VON UXKULL-GYLLENBAND an STEFAN GEORGE am 3.5.1924 (Poststempel-datierung), STEFAN GEORGE-Archiv (StGA).

„[...] es heißt daß Wolters alle möglichen nationalistischen u. völkischen Aufrufe mitunterzeichnet habe, vorwiegend wohl akademischer Art. [...] Die private Anschauung in politiceis bleibt ja jedem unbenommen – aber aktiv kann man nicht zwei Staaten dienen u. vor allem: es werden damit die gewiß über allen Parteien stehenden Dinge von *offizieller Seite* in den Dreck einer Partei gezogen, um mit dieser zu fraternisieren.“²⁴

ERNST MORWITZ wertete WOLTERS' Äußerungen als „ekelhaft und wie ein Pfiff auf dem letzten Loch“.²⁵ Auch das Ehepaar LANDMANN registrierte wie die übrigen jüdischen Kreismitglieder – trotz der Integration in den GEORGE-Kreis und die deutsche Kultur – sehr genau den sich in den zwanziger Jahren verstärkenden Antisemitismus in Deutschland. FRIEDRICH WOLTERS, der für diese Problematik naturgemäß wenig sensibel war, schrieb 1924 an GEORGE: „Landmann fand ich nach einem übermass von arbeit kränkelnd und von einem heimlichen kummer einer unfreiwilligen verbannung aus Deutschland gefährlich benagt. Ein böses gefühl gegen den deutschen antisemitismus das ich im herbst auch bei den freunden in Berlin unnötig erregt fand · mischte sich darein.“²⁶ WOLTERS, der konservative Bildungsrevolutionär, mit JULIUS LANDMANN eng befreundet, konnte die Ängste der jüdischen Kreismitglieder nicht nachvollziehen.

Bereits am 7. April 1933 trat das „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ in Kraft. Durch dieses Gesetz, das faktisch die Entlassung aller oppositionellen Hochschullehrer sowie der jüdischen Professoren und Dozenten vorsah, soweit diese nicht unter den Frontkämpferstatus²⁷ fielen, wurden die Mitglieder des GEORGE-Kreises sofort mit der Ausgrenzung ihrer jüdischen Freunde aus dem öffentlichen Leben konfrontiert und somit mit dem Regierungsantritt der Nationalsozialisten anders als der Großteil der deutschen Bevölkerung vor eine konkrete Entscheidung gestellt. Wie verhielten sich die Kreismitglieder gegenüber diesem Anspruch? Gerade durch die von WOLTERS geprägte Deutung der GEORGESchen Sendung konnte der Nationalsozialismus auch als erster Schritt auf dem Weg in ein neues GEORGESches Reich interpretiert werden. In den Reden ERNST BERTRAMS und WOLDEMAR VON UXKULLS wurde das ‚Geheime Deutschland‘ zum geistigen Wegbereiter des nationalsozialistischen Deutschland. BERTRAM und

24 ERNST KANTOROWICZ an ERNST MORWITZ o.D., Sommer 1925 (Archivdatierung), im Briefkonvolut ERNST KANTOROWICZ an STEFAN GEORGE, StGA.

25 ERNST MORWITZ an WILHELM STEIN am 28.4.1925, StGA.

26 FRIEDRICH WOLTERS an STEFAN GEORGE am 26.12.1924. In: GEORGE/WOLTERS 1998, S. 195.

27 Jüdische Dozenten, die im Ersten Weltkrieg für Deutschland gekämpft hatten, waren von dem Gesetz (noch) ausgenommen. Dieses ‚Privileg‘ wurde 1935 mit dem sog. ‚Reichsbürgergesetz‘ aufgehoben.

UXKULL, welcher zeitweise mit ERNST KANTOROWICZ zusammengelebt hatte und als Jugendlicher von ERNST MORWITZ jahrelang in engster Gemeinschaft erzogen worden war, waren sich nicht zu schade, auch der Ideologie einer Überlegenheit der germanischen Rasse ihre Referenz zu erweisen (BERTRAM 1934, S. 246 ff.; UXKULL-GYLLENBAND 1933). EDITH LANDMANN hat in ihrem 1933 geschriebenen kämpferischen Aufsatz *An die deutschen Juden, die zum Geheimen Deutschland hielten* die Argumentation der mit den Nationalsozialisten sympathisierenden Kreismitglieder – ERNST BERTRAM, KURT HILDEBRANDT, ALBRECHT VON BLUMENTHAL, CARL PETERSEN, LUDWIG THORMAEHLEN, WOLDEMAR VON UXKULL, RUDOLF FAHRNER, MAX KOMMERELL, die Brüder STAUFFENBERG u.a. – wiedergegeben: „Wie könnt denn von dem allen, was vorgeht, ihr euch betroffen fühlen, ihr, an denen das Wunder der Verwandlung sich vollzogen?“ Nicht ihr seid gemeint; längst hattet ihr aufgehört, Juden zu sein“ (LANDMANN 1933, S. 2). Sie antwortete darauf: „Es ist eine bequeme, plebejische, pauschale Lösung unserer Lebensfrage, zu sagen: Juden sind Pack, das weg muss. Und Du und Du, natürlich, Ihr seid Ausnahmen, ihr könnt bleiben“ (LANDMANN 1933, S. 9). Der GEORGE-Kreis zerbrach schließlich nicht nur an den politischen Entwicklungen, die seine innere Struktur (Juden und ‚Arier‘) auflösten, sondern ebenso an der Offenheit seiner Überzeugungen, die im Kaiserreich und in der Weimarer Republik gerade einen Teil seiner Faszination ausgemacht und eine besondere kulturelle Identität ermöglicht hatte. Der Kreis zerfiel nach 1933 in Gruppen und Einzelpersonen, als soziale Formation bestand er nicht mehr, die jüdischen Kreismitglieder gingen in die Emigration.²⁸

28 ARTHUR SALZ wurde 1933 die *venia legendi* entzogen. Er emigrierte zuerst nach England, wo er ein Jahr als visiting professor in Cambridge lehrte; ab 1934 war er full professor der Wirtschaftswissenschaften an der State University Ohio in Columbus. Er starb 1963 in Ohio (vgl. MAX WEBER Gesamtausgabe, Abt. II, Briefe, Bd. 6, S. 810; GRÜNEWALD 1982, S. 23 ff.). 1933 wurde ERICH VON KAHLER die deutsche Staatsbürgerschaft aberkannt, sein Haus und Vermögen beschlagnahmt. KAHLER übersiedelte in die Vereinigten Staaten nach Princeton und unterrichtete an der New School for Social Research bis 1940. Aus den dortigen Vorlesungen entstand *Man the Measure. A New Approach to History* (1943). 1952 Vortragsreihe an der Cornell University *Der deutsche Charakter in der Geschichte Europas*, auf die die spätere Veröffentlichung *The Germans* (posthum 1974 Princeton University Press) zurückgeht. 1955 Lord Simon Fellowship der Universität Manchester. 1960–1963 Professor an der Universität Princeton. 1970 starb KAHLER in Princeton (vgl. MANN/KAHLER 1993, S. 289 ff.).

7 Die kulturelle Identität der jüdischen Kreismitglieder in der Emigration

Der GEORGE-Kreis hatte für die kulturelle Identität seiner Mitglieder eine zentrale Rolle gespielt. Im Exil standen die jüdischen Kreismitglieder vor der Frage, wie sich diese Identität bewahren ließ, die mit ihrer sozialen Identität nicht mehr in Übereinstimmung zu bringen war. Wiederum entwickelten die Kreismitglieder unterschiedliche Wege der Identitätsfindung, die sich jedoch nicht mehr mit den oben beschriebenen Gruppenidentitäten in engere Beziehung setzen lassen. Weil sich aber nicht mehr für alle genannten Kreismitglieder Quellen ausmachen lassen, die deren Identitätsbildung in der Emigration erschließen, beschreiben die folgenden Ausführungen exemplarische Prozesse.

Im Sommer des Jahres 1933 hatte ERNST KANTOROWICZ in Briefen an GEORGE noch gehofft, der Zusammenhalt des ‚Geheimen Deutschland‘ möge sich als stärker erweisen als die Attraktivität der Eingliederung in das Dritte Reich. Am 14. November 1933 nahm KANTOROWICZ seine unterbrochene Vorlesungstätigkeit wieder auf und eröffnete diese mit dem Vortrag *Das geheime Deutschland*, in dem er eine Abgrenzung zwischen GEORGES Neuem Reich und dem Dritten Reich herstellte.²⁹ KANTOROWICZ formulierte zu Beginn der Rede als gemeinsame Basis den „durch nichts zu erschütternden Glauben an die Unsterblichen dieses Landes und seine Verheissungen“ (KANTOROWICZ 1933, S. 1). Dieses ‚Geheime Deutschland‘ existierte für

1931 war KURT SINGER einer Einladung an die Kaiserliche Universität Tokio gefolgt. Als ihm 1933 die *venia legendi* an der Universität Hamburg entzogen wurde, blieb er an der Universität Tokio und lehrte dort Nationalökonomie bis 1935, als die japanische Regierung als Verbündete von Nazi-Deutschland seinen Vertrag nicht mehr verlängerte. Zunächst ein Jahr ohne Stellung, übernahm SINGER von 1936 bis 1939 eine Tätigkeit als Deutschlehrer an einer japanischen höheren Schule, hier Kollege von KARL LÖWITZ. SINGER emigrierte schließlich zum zweiten Mal, als die japanische Regierung im deutsch-japanischen Kulturabkommen die Grundsätze der deutschen Judenpolitik übernahm, nach Australien, wo er – zunächst als Angehöriger einer feindlichen Macht über ein Jahr interniert – als *lecturer* an der Universität von New South Wales unterrichtete. 1957 verließ er Australien und lebte bis zu seinem Tod am 10.2.1962 in Griechenland. Vgl. GROPPÉ 1997, S. 517 f.

- 29 KANTOROWICZ schrieb nach seiner Rede *Das geheime Deutschland* an GEORGE, er habe diese auch gehalten, „[...] um den fatalen mist · welchen freunde (voran der Woldi) fabrizierten · doch mit einer erdschicht zu überdecken · damit diese häufchen wenigstens zu stinken aufhören und allmählich zu humus werden [...]“. ERNST KANTOROWICZ an STEFAN GEORGE o.D., am 26.11.1933 (Archivdatierung), Briefkopie, StGA. Die Rede ist jetzt abgedruckt in BENSON/FRIED 1997, zum Kontext GRÜNEWALD ebd.

Kantorowicz unabhängig von der jeweiligen politischen Verfassung des Staates, es war für ihn ein „Seelenreich“, dessen „Kaiser eigensten Ranges und eigenster Artung herrschen und thronen“. Nach KANTOROWICZ war dieses Reich der großen Geister unzerstörbar, denn „man wird ihrer nicht habhaft, indem man ihr Bild auf die Strasse zerrt, sie dem Markt anähelt und dann als eigen Fleisch und Blut feiert“ (KANTOROWICZ 1933, S. 5). Die Annäherung an das Reich der Dichtung sei nur durch Ehrfurcht und Liebe möglich, das ‚Geheime Deutschland‘ daher repräsentiert durch „Schönheit Adel Grösse“ (KANTOROWICZ 1933, S. 6).

Doch Schönheit, Adel und Grösse waren auch die Kategorien, mit denen BERTRAM und UXKULL gerade die Erfüllung des ‚Geheimen Deutschland‘ im Dritten Reich beschrieben hatten. Die Begriffe waren anspruchslos und universal verwendbar geworden. So formulierte KANTOROWICZ‘ kämpferische Rede auch kein dem Nationalsozialismus entgegensetzbares politisches Orientierungsangebot, obwohl er seinen Studenten mit Euripides zurief: „Keine Gemeinschaft mit Denen unmusischer Art“ (KANTOROWICZ 1933, S. 20) und die Verpflichtung der Studenten auf Bildung und Kultur einforderte. Dennoch enthielt sein Vortrag durch die entschiedene *Haltung*, die der Redner einnahm, eine deutliche Absage an die Nationalsozialisten. Bereits am 11. Dezember 1933, knapp einen Monat nach dem Eröffnungsvortrag, unterbrach KANTOROWICZ seine Vorlesung aufgrund von Boykott-Aktionen nationalsozialistischer Studentengruppen, folgte 1934 der Einladung des New College in Oxford, kehrte nochmals nach Deutschland zurück und emigrierte 1938 über England endgültig in die USA.³⁰

Vermiße KANTOROWICZ anfänglich noch europäische Kultur und Lebensformen, so setzte er doch in der Folgezeit alles daran, sich möglichst vollständig in den neuen Lebensraum zu integrieren. Bereits im Dezember 1939 schrieb er aus Berkeley an den in Bern lehrenden jüdischen Kunsthistoriker und GEORGEaner WILHELM STEIN:

„Erst seit ich hier im Westen bin, fühle ich mich wirklich wohl und vollkommen zuhaus, [...] das Leben geht mit neapolitanischer Leichte dahin, dank dem göttlichen Klima. [...] Da hier in Berkeley [...] 1200 Dozenten und 17000 Studenten hausen, können Sie sich denken, dass man schliesslich auch menschlich nicht brachliegt: [...] So ist alles eigentlich ein unaufhörliches grosses Spielen mit Menschen, Büchern und Geist, wobei man sich selbst zugleich uralte und furchtbare jung vorkommt. [...] Ich glaube nicht

30 Vgl. ERNST KANTOROWICZ an BERNHARD FLEXNER/New York am 15.2.1939. ERNST KANTOROWICZ-Collection AR 7216, Box 2, Folder 7, LBI.

dass mich irgend etwas von hier weglocken könnte und ich würde wohl nur der Gewalt weichen.“³¹

Für ERNST KANTOROWICZ war der Kreis Vergangenheit, er sagte sich von diesen Erinnerungen los, die sich für ihn vor allem mit der maßlosen Enttäuschung über WOLDEMAR VON UXKULL-GYLLENBAND verbanden. Was blieb, war das Bewußtsein, durch die Beziehung zu GEORGE eine bestimmte Arbeitshaltung und -methode erlernt und ein besonderes Ethos erworben zu haben. 1949 weigerte sich KANTOROWICZ, den sog. ‚Loyalitätseid‘ abzulegen, der in der McCarthy-Ära von den Hochschullehrern als Bekenntnis gegen den Kommunismus gefordert wurde, und wurde deshalb 1951 entlassen. Nur wenige Kollegen in Berkeley hatten diesen Eid gemeinsam mit KANTOROWICZ verweigert, der damit seine neue Karriere aufs Spiel setzte. Aufgrund seines wissenschaftlichen Rufs wurde KANTOROWICZ jedoch im selben Jahr an das Institute for Advanced Study in Princeton berufen. Anders als für ERNST MORWITZ und KARL WOLFSKEHL war es ihm möglich, sich wie in Deutschland in eine akademische Kommunität einzugliedern. Diese erleichterte ihm maßgeblich die Einfügung in den neuen Lebensraum – KANTOROWICZ konnte zumindest seine Lebensform beibehalten. Die akademische Tätigkeit als Hochschullehrer und Wissenschaftler scheint für ihn im Exil zum zentralen Identitätsträger geworden zu sein. Doch die Erinnerung an GEORGE verblaßte nicht. Wiederholt bat er WILHELM STEIN, für ihn Blumen an GEORGES Grab in Minusio niederzulegen.

Mit Ablauf des Jahres 1935 wurde ERNST MORWITZ, Richter am preußischen Kammergericht und damit einer der höchsten Richter des Reiches, im Zuge des Reichsbürgergesetzes im Alter von 47 Jahren in den Ruhestand versetzt.³² 1938 verließ er Deutschland, emigrierte in die Vereinigten Staaten und unterrichtete in der Folgezeit an der Universität Chapel Hill, North Carolina, als Lektor für deutsche Sprache. Seine juristische Ausbildung konnte er nicht mehr beruflich nützen und somit anders als KANTOROWICZ seine Lebensform als hoher deutscher Richter nicht aufrechterhalten. Gleich nach der Ankunft in Amerika begann MORWITZ, GEORGES Werke ins Englische zu übertragen und zugleich einen Kommentar zu GEORGES Werk in Deutsch zu verfassen. Offenkundig stellte diese Tätigkeit für MORWITZ die Möglichkeit bereit, trotz seiner Enttäuschung über viele nichtjüdische Kreismitglieder seine im GEORGE-Kreis erworbene Identität auch in Amerika nicht aufgeben zu müssen. Einerseits transformierte er GEORGES Werke in einen neuen Kul-

31 ERNST KANTOROWICZ an WILHELM STEIN am 21.12.1939, StGA.

32 Vgl. Entlassungsbescheid vom 17.12.1935, BAK, Personalakte MORWITZ, Bl. 28.

turraum, hoffte vielleicht auch auf eine ähnlich große Resonanz wie in Deutschland, andererseits betonte er mit dem Kommentar – gegen die eingesetzte deutsche Erbgemeinschaft (GROPPE 1997, S. 675) – *seinen* Anspruch auf Deutung der Sendung GEORGES und seine Zugehörigkeit zu diesem. MORWITZ lebte seit dem Ende der fünfziger Jahre einsam in New York. Deutschland betrat er nur noch auf der Durchreise, besuchte aber regelmäßig Europa. 1971 starb er in Minusio, dem Ort, an dem GEORGE zuletzt gelebt hatte. Für MORWITZ war die Mitgliedschaft im Kreis *das* zentrale Element seiner Identität gewesen. Er nahm dementsprechend nicht seine jüdische Herkunft als Identitätskonzept wieder auf, sondern versuchte, die Weltanschauung des GEORGE-Kreises als ‚Bildungsreligion‘ durch schriftstellerische Tätigkeit als Lebenspraxis und Wirkungspostulat zu bewahren. Hatte MORWITZ im Kreis wenig öffentlichkeitswirksam als Erzieher gewirkt, so arbeitete er nun im Exil mit Vorträgen und Veröffentlichungen dem Vergessen (seiner selbst und GEORGES) entgegen. MORWITZ änderte somit seine Rolle, nicht aber seine einmal gewonnene Identität.

Mit „dem Land, der Sprache, dem Geist, mit allen Tugenden und Untugenden deutschen Wesens so bis ins innerste eins geworden“, empfand EDITH LANDMANN die Haltung der mit den Nationalsozialisten sympathisierenden Kreismitglieder als Verrat am ‚Geheimen Deutschland‘. Mit der Zugehörigkeit zum GEORGE-Kreis oder der Kenntnis des GEORGESchen Werks sei den Juden daher in der Gegenwart eine spezifische Verantwortung aufgegeben worden, nämlich das weiterzutragen, was GEORGE ihnen vermittelt hatte und durch das sie ihre deutsch-jüdische Identität gewonnen hatten:

„Ich meine: die historische Konstellation, in der wir heute stehen und in der unser künftiges Leben geistig wurzeln muss, war das Deutschtum [...]. Halten wir den Boden, den wir hier gewonnen [...] fest, so haben wir, was allen nur völkisch gegründeten staatlichen Neubildungen fehlt: die geistige Mitte. Wir tragen das Geheime Deutschland mit uns, tragen es in Metall geritzt, und schon steht uns reinlich gezimmert die heilige Lade, gefüllt mit den heiligen Büchern“ (LANDMANN 1933, S. 17).

EDITH LANDMANN entwarf die Utopie eines ‚Bildungsstaats‘, angelehnt an PLATONS *Politeia*, dessen ‚Gesetz‘ der im GEORGE-Kreis entwickelte literarische Kanon, seine ästhetischen Wertüberzeugungen und das Humanitäts- und Persönlichkeitsideal der deutschen Klassik sein sollten (LANDMANN 1980b, S. 137), um der deutschen Bildung die Weiterexistenz zu gewährleisten. EDITH LANDMANN veränderte somit ihre ursprüngliche Haltung deutlich. Die private Verehrung, die sie und ihr Mann GEORGE entgegengebracht hatten, ersetzte sie durch einen jüdisch-GEORGESchen Bildungsstaat, der eher den

frühen Entwürfen von WOLFSKEHL, KAHLER oder SINGER glich. 1951 starb EDITH LANDMANN im Alter von 74 Jahren in der Schweiz.

KARL WOLFSKEHL beschrieb aus dem Exil in Neuseeland seine Haltung zu Deutschland und dem GEORGE-Kreis neben EDITH LANDMANN am un-nachgiebigsten:

„Waren es nicht jene unter den Nächsten unserer Runde [...] die unbedenklich oder vom Taumel erfaßt zu dem übergangen, nein, überrannt, der [...] mit billigster, trivialster Verführung alles sich zutrieb, was geschwächt war, haltlos, ohne Gesicht? Sind diese, die ein Leben lang dem Meister, dem sie dies Leben doch verdankten, schuldeten und dem sie verbunden schienen, nicht die wirklich Abtrünnigen [...]? [...] Denn dazu geziemt keine Haltung als die der Abkehr, kein Laut, nur Verstummen.“³³

Für WOLFSKEHL manifestierte sich in seinem Schicksal das des jüdischen Volkes in der gesamten Geschichte. Ausgehend von der Mystik der Kabbala begriff er sein Schicksal als Fortsetzung des Wanderns der Weltseele des Judentums:

„Zu Lucca saß ich lang im Land Tuskan,/ Seit unsres Tempels Fall. [...] Am Frankenrhein sog ich lateinischen Hauch,/ In Rheins Wein löscht' ich, mit der Väter Brauch/ Das Sabbathlicht. [...] Verblieb ich, jüdisch, römisch, deutsch zugleich,/ Ein Mann des Altreichs, bis ins Neue Reich/ Der Wandlung Herr mich rief [...]. So ward ich teilhaft, zwiegesichtig. [...] ‚Nie überrasch' uns, Karl, das Ungefähr!‘/ Dem Exil bringt dies Meisterwort Gewähr“ (WOLFSKEHL 1960, S. 191).

Die in Deutschland beheimatete Bildung konnte untergehen, doch wie bei EDITH LANDMANN wurde das Judentum auch bei WOLFSKEHL zur Instanz der Bewahrung.³⁴ Hier schließt sich zugleich der Kreis, der mit WOLFSKEHLS 1913 geschriebenem Essay *Das jüdische Geheimnis* beginnt. Bedingt durch diese Überzeugung – die Unzerstörbarkeit des Judentums in der Geschichte – wurde für WOLFSKEHL, stärker noch als bei EDITH LANDMANN, die in ihr Utopia auch Nichtjuden hatte aufnehmen wollen, das Judentum zum Hüter der GEORGESchen Sendung. Deutschland wurde für ihn „Teut“, ein auf ‚Germanentum‘ reduzierter Horror vacui. An EDGAR SALIN schrieb er: „Nein, Edgar, der ‚Kreis‘, nie ein Gebilde des Moments war er, zerfällt nicht.

33 K. WOLFSKEHL an KURT FRENER am 13.9.1946. In: WOLFSKEHL 1988, Bd. 2, S. 907 f.

34 Eine WOLFSKEHL und LANDMANN vergleichbare Position nahm ERICH VON KAHLER ein. In seinen Publikationen (KAHLER 1930; *Israel unter den Völkern* 1933/34, eingestampft von den Nationalsozialisten, neu publiziert 1936), beschrieb er das Judentum als „ewigen Stamm unter Nationen [...] und damit [als] Ferment der geschichtsphilosophischen Notwendigkeit, die Menschen aus ihrer gottfernen Vereinzelung herauszuführen“ (LAUER 1994, S. 104). Da KAHLER in diesem Zusammenhang aber nicht mehr auf GEORGE und den Kreis zurückgriff, wird hier auf eine Analyse seiner Schriften verzichtet (ausführlich LAUER 1994).

Bildhafter, gestaltiger denn je atmet und wirkt er im echten Bezirk.“³⁵ Die Bewahrung des Wortes durch die Zeit als spezifisch jüdische Tradition, wie sie bei WOLFSKEHL, LANDMANN und auch MORWITZ deutlich wird, bot die Möglichkeit, sich als jüdische Emigranten als spezifische Bewahrer und Fortsetzer der Ideen des Kreises und GEORGES zu empfinden. Diese Interpretation schloß zugleich an die im GEORGE-Kreis selbst vertretene Auffassung von der Gestaltung und Bewahrung der Welt durch das Wort an. Die Kreisideen schufen damit im Exil nochmals einen besonderen Identitätsrahmen, der die Verzweiflung über das Scheitern des Kreises und über die Exilsituation zwar nicht aufheben konnte, aber vermutlich ausbalancieren half. Kreismitglieder und Rezipienten konnten das Gefühl haben, das bessere Deutschland mitgenommen zu haben und die eigentlichen Bewahrer und Fortsetzer der Ideen GEORGES und des Kreises zu sein. Ich möchte daher mit dem 1936 geschriebenen Brief eines Emigranten aus Jerusalem an den Herausgeber einer Briefsammlung *Juden und Judentum* schließen, der sich im Leo Baeck Archiv New York befindet:

„Gestatten Sie einem unbekannten aus Deutschland stammenden und seit einem knappen Jahr in Palästina lebenden Juden, Ihnen persönlich für die Briefsammlung [...] zu danken. [...] es gab in Deutschland bis zur Revolution von 33 *zwei* Arten von Juden, die in ihrer gesamt menschlichen Haltung *vollkommene Juden* waren [...]. Die Einen kamen aus ihrem sozial-ethischen Drang zu der Aufgabe, an der Wiederherstellung der jüdischen Volksgemeinschaft zu arbeiten [...], die Anderen dagegen wollten die universalistische Idee des Judentums dadurch verwirklichen, daß sie all ihr Wirken [...] der Heimat und damit dem abendländischen Kulturkreis überhaupt nutzbar zu machen trachteten. [...] Was nun zwischen jenen beiden Arten eines ungebrochenen Judentums in Deutschland vor 1933 eine *Einheit* stiftet, von der aus es eben möglich ist, die beiden an sich so grundverschiedenen Haltungsweisen als gleichmaßen *jüdisch* anzusehen, das ist, mit Martin Buber zu reden, der Urtrieb nach der ‚*Verwirklichung*‘ des Göttlichen auf Erden, *der Wille zum Ernstmachen mit der Gottesebenbildlichkeit des Menschen*. Meine Absicht ist es nun, unter diesem Gesichtspunkt Ihre Aufmerksamkeit auf einen Kreis zu lenken, dessen sehr verwandte Verwirklichungs-Tendenz ungewöhnlich viele und ihrer geistigen Bedeutung nach epochale Judengestalten mit nichtjüdischen Geistern zu einer Gemeinde zusammenfaßte: ich meine den Kreis um den deutschen Dichter Stefan George. [...] Eine innere Wandlung [...] brauchte kein Jude als solcher auf sich zu nehmen [...]. Wenn heute von den Vorkämpfern einer jüdischen Nationalgemeinschaft oft die Behauptung ins Feld geführt wird, eine vollkommene Einfügung von Juden in eine nichtjüdische Gemeinschaft sei eine Naturwidrigkeit, so werden sie durch die geschichtliche Tatsache des George-Kreises widerlegt [...]“³⁶

35 KARL WOLFSKEHL an EDGAR SALIN am 19.1.1947. In: WOLFSKEHL 1988, Bd. 1, S. 193.

36 GERHARD JARECKI an den Verleger FRANZ KOBLER am 11.10.1936. GEORGE-Collection, AR 1038, LBI.

Auf den GEORGE-Kreis konnte man sich auch nach 1933 beziehen, man konnte als jüdischer Bürger aus Deutschland eine gleichsam metaphysisch-deutsche Identität behalten, indem man sich auf das ‚Geheime Deutschland‘ bezog. Dabei spielte es offenbar keine Rolle, ob die Protagonisten als akkulturierte oder assimilierte Juden einzustufen waren. Wies schon im Kaiserreich und der Weimarer Republik der Kreis beide Formen deutsch-jüdischer kultureller Identität auf, so war auch in der Emigration eine verstärkte Hinwendung zu den eigenen jüdischen Wurzeln (WOLFSKEHL) keine Absage an die Identität als GEORGEaner – im Gegenteil konnten sich beide Elemente parallel entwickeln und sich wie bereits vor 1933 gegenseitig verstärken. Der Kreis hatte 1933 aufgehört zu existieren; doch für die einzelnen jüdischen Kreismitglieder und Rezipienten war er weiterhin existent, als unvergängliche Idee, als geschichtliche Tatsache und in ihnen selbst.

Quellen und Literatur

Benutzte Archive

The Leo Baeck Institute, New York (LBI).

Stefan George-Archiv, Württembergische Landesbibliothek Stuttgart (StGA).
Universitätsbibliothek Basel (UBB).

Bundesarchiv Koblenz (BAK).

Ungedruckte Quellen

GUNDOLF, F.: Letters and postcards to Erich von Kahler (MF 429) 1910–1931. Friedrich Gundolf Collection, LBI.

JARECKI, G.: Brief an Franz Kobler am 11.10.1936, 23 S., Stefan George-Collection, AR 1038, LBI.

KANTOROWICZ, E.: Briefe an Stefan George, StGA.

DERS.: Briefe an Wilhelm Stein, StGA.

DERS.: Das Geheime Deutschland. Typoskript, 22 S., Nachlaß 114, Edgar Salin, C 34, UBB.

DERS.: Ernst Kantorowicz Collection AR 7216, Box 2, Folder 7, LBI.

LANDMANN, E.: An die deutschen Juden, die zum geheimen Deutschland hielten. Typoskript, 20 S., 1933, Stefan George-Collection, AR 1038, LBI.

MORWITZ, E.: Briefe an Wilhelm Stein, StGA.

DERS.: Personal-Akten des Justiz-Ministeriums betreffend: Dr. Ernst Morwitz, 1914 Litt. M, Nr. 2169, BAK.

UXKULL-GYLLENBAND, W.: Briefe an Stefan George, StGA.

Gedruckte Quellen

- BERTRAM, E.: Möglichkeiten deutscher Klassik. In: DERS.: Deutsche Gestalten. Fest- und Gedenkreden. Leipzig 1934, S. 246–279.
- BRASCH, H.: Erinnerungen an die Begegnungen mit George seit 1911. In: BOEHRINGER, R.: Mein Bild von Stefan George. 2 Bde. Düsseldorf/München, 2. erg. Aufl. 1967, Textband, S. 141–144.
- BUBER, M.: Briefwechsel aus sieben Jahrzehnten. Bd. 1, 1897–1918. Hrsg. und eingel. v. GRETE SCHAEDEER. Heidelberg 1972.
- GERSON, H.: Werkleute. Ein Weg jüdischer Jugend. Hrsg. von der Bundesleitung der „Werkleute“ Bund jüdischer Jugend, Sonderausgabe für den Bund. Berlin 1935.
- GUNDOLF, F.: Vorbilder. In: GUNDOLF, F./WOLTERS, F. (Hrsg.): Jahrbuch für die geistige Bewegung. Bd. 3. Berlin 1912, S. 1–20.
- KAHLER, E.: Juden und Deutsche. In: Europäische Revue 6 (1930), S. 744–756.
- DERS.: Über Pathos. In: Vom Judentum (1914), S. 117–121.
- KANTOROWICZ, E.: Das Geheime Deutschland. In: BENSON/FRIED 1997, S. 77–93.
- KLEMPERER, V.: Curriculum vitae: Jugend um 1900. 2 Bde. Berlin 1989.
- KYRIANDER, K.: Von Vater zu Sohn. Eine mehr oder weniger sokratische Apologie. Ettenheim o.J.
- LANDMANN, M.: Julius Landmann. In: DERS.: Erinnerungen an Stefan George. Seine Freundschaft mit Julius und Edith Landmann. (Castrum Peregrini Heft 141–142). Amsterdam 1980, S. 70–103 (a).
- DERS.: Edith Landmann. In: DERS.: Erinnerungen an Stefan George. Seine Freundschaft mit Julius und Edith Landmann. (Castrum Peregrini Heft 141–142). Amsterdam 1980, S. 107–141 (b).
- DERS.: Berthold Vallentin. In: DERS.: Figuren um Stefan George. Zehn Porträts. (Castrum Peregrini Heft 151–152). Amsterdam 1982, S. 52–65.
- POGGENDORF, J.: Biographisch-literarisches Handwörterbuch. Bd. V, 1904–1922. Teil 1. Leipzig/Berlin 1925.
- SALIN, E.: Julius Landmann. In: DERS.: Lynkeus. Gestalten und Probleme aus Wirtschaft und Politik. Tübingen 1963, S. 16–29.
- SALZ, A.: Ver sacrum. In: Vom Judentum (1914), S. 168–172.
- SINGER, K.: Von der Sendung des Judentums. Ideen zur Philosophie Henri Bergsons. In: Vom Judentum (1914), S. 71–100.
- STEFAN GEORGE –FRIEDRICH WOLTERS. Briefwechsel 1904–1930. Hrsg. von MICHAEL PHILIPP. Amsterdam 1998.

- UXKULL-GYLLENBAND, W.: Das revolutionäre Ethos bei Stefan George. Rede geh. zum 65. Geburtstag des Dichters vor der Studentenschaft der Universität Tübingen. Tübingen 1933.
- VOM JUDENTUM. Ein Sammelbuch (1913). Hrsg. v. Verein jüdischer Hochschüler Bar Kochba in Prag. Leipzig 41914.
- WININGER, S.: Große jüdische Nationalbiographie (1927 ff.). Nendeln/Liechtenstein 1979.
- WOLFSKEHL, K./WOLFSKEHL, H.: Briefwechsel mit Friedrich Gundolf 1899–1931. 2 Bde. Hrsg. v. KLUNCKER, K. Bd. 1, Amsterdam 1977.
- WOLFSKEHL, K.: „Du bist allein, entrückt, gemieden...“. Briefwechsel aus Neuseeland 1938–1948. 2 Bde. Hrsg. v. BLASBERG, C. Darmstadt 1988.
- DERS.: Das jüdische Geheimnis. In: VOM JUDENTUM 1914, S. 3–4.
- DERS.: Mittelmeer oder die fünf Fenster. In: DERS.: Gesammelte Werke. Bd. 1. Hrsg. v. RUBEN, M./BOCK, C.-V. Hamburg 1960, S. 178–193.
- WOLTERS, F.: Gestalt. In: GUNDOLF, F./WOLTERS, F. (Hrsg.): Jahrbuch für die geistige Bewegung. Bd. 2. Berlin 1911, S. 137–158.

Literatur

- BARKAI, A./MENDES-FLOHR, P.: Aufbruch und Zerstörung 1918–1945. (MEYER, M.: Deutsch-Jüdische Geschichte in der Neuzeit, Bd. IV) München 1997.
- BARKAI, A.: Politische Orientierungen und Krisenbewußtsein. In: BARKAI/MENDES-FLOHR 1997, S. 102–124.
- BENSON, R.-L./FRIED, J. (Hrsg.): Ernst Kantorowicz. Erträge der Doppeltagung Institute for Advanced Study, Princeton, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt. Stuttgart 1997.
- BRAUNGART, W.: Ästhetischer Katholizismus. Stefan Georges Rituale der Kunst. Tübingen 1997 (a).
- DERS.: Art. Ernst Morwitz. In: Neue Deutsche Biographie. Bd. 18. Hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Berlin 1997, S. 162–163 (b).
- FÖLLING, W.: Zwischen deutscher und jüdischer Identität. Eine jüdische Reformschule in Berlin zwischen 1932 und 1939. Opladen 1995.
- GAY, P.: In Deutschland zu Hause ... Die Juden der Weimarer Zeit. In: PAUCKER, A. (Hrsg.): Die Juden im nationalsozialistischen Deutschland 1933–1943. Tübingen 1986, S. 31–43.
- GROPPE, C.: Die Macht der Bildung. Das deutsche Bürgertum und der George-Kreis 1890–1933. Köln/Weimar/Wien 1997.

- GRÜNEWALD, E.: „Übt an uns mord und reicher blüht was blüht!“ Ernst Kantorowicz spricht am 14. November 1933 über das „Geheime Deutschland“. In: BENSON/FRIED 1997, S. 57–76.
- DERS.: Ernst Kantorowicz und Stefan George. Beiträge zur Biographie des Historikers bis zum Jahre 1938 und zu seinem Jugendwerk „Kaiser Friedrich der Zweite“. Wiesbaden 1982.
- JÜDISCHES LEXIKON. Ein enzyklopädisches Handbuch des jüdischen Wissens in 4 Bänden. (Begr. v. HERLITZ, G./KIRSCHNER, B. 1927) Bd. 2. Frankfurt a.M. 1987.
- KAHN, E.: Jews in the Stefan George Circle. In: Yearbook of the Leo Baeck Institute VIII (1963), S. 171–183.
- LAUER, G.: Die verspätete Revolution. Erich von Kahler. Wissenschaftsgeschichte zwischen konservativer Revolution und Exil. Berlin/New York 1994.
- LEWIN, W.: Die Bedeutung des Stefan George-Kreises für die deutsch-jüdische Geistesgeschichte. In: Yearbook of the Leo Baeck Institute VIII (1963), S. 184–213.
- LOWENSTEIN, S./MENDES-FLOHR, P. u.a.: Umstrittene Integration 1871–1918. (MEYER, M.: Deutsch-Jüdische Geschichte in der Neuzeit, Bd. III) München 1997.
- MENDES-FLOHR, P.: Zwischen Deutschtum und Judentum – Christen und Juden. In: BARKAI/MENDES-FLOHR 1997, S. 154–166.
- MOSSE, G.L.: Jüdische Intellektuelle in Deutschland. Zwischen Religion und Nationalismus. Frankfurt a.M./New York 1992.
- MÜLLER, D.K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977.
- NIPPERDEY, TH.: Deutsche Geschichte 1866–1918. Bd. 1: Arbeitswelt und Bürgergeist. München 1990.
- PULZER, P.: Rechtliche Gleichstellung und öffentliches Leben; DERS.: Die Wiederkehr des alten Hasses. In: LOWENSTEIN/MENDES-FLOHR 1997, S. 151–192; S. 193–248.
- RAULFF, U.: Der Bildungshistoriker Friedrich Gundolf. Nachwort zu F. GUNDOLF: Anfänge deutscher Geschichtsschreibung von Tschudi bis Winckelmann. Aufgrund nachgelassener Schriften Friedrich Gundolfs bearb. u. hrsg. von E. WIND. Neuausgabe Frankfurt a.M. 1992, S. 115–154.
- SCHAEFER, G.: Martin Buber. Ein biographischer Abriß. In: BUBER 1972, S. 19–141.

- SCHATZKER, CH.: Jüdische Jugend im Kaiserreich. Sozialisations- und Erziehungsprozesse der jüdischen Jugend in Deutschland 1870–1917. Frankfurt a.M. 1988.
- SEEKAMP, H.-J./OCKENDEN, R./KEILSON-LAURITZ, M.: Stefan George/Leben und Werk. Eine Zeittafel. Amsterdam 1972.
- SPARR, TH.: „Verkannte Brüder“. Jüdische George-Rezeption. In: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken 46 (1992), S. 993–1000.
- TAL, U.: Theologische Debatte um das „Wesen“ des Judentums. In: MOSSE, W. u. Mitw. v. PAUCKER, A. (Hrsg.): Juden im Wilhelminischen Deutschland 1890–1914. Ein Sammelband. Tübingen 1976, S. 599–632.
- THOMAS MANN – ERICH VON KAHLER. Briefwechsel 1931–1955. Hrsg. von MICHAEL ASSMANN. Hamburg 1993.
- TITZE, H.: Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen 1990.
- VOLKOV, S.: Juden als wissenschaftliche „Mandarine“ im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Neue Überlegungen zu sozialen Ursachen des Erfolgs jüdischer Naturwissenschaftler. In: Archiv für Sozialgeschichte 37 (1997), S. 1–18.
- DIES.: Selbstgefälligkeit und Selbsthaß: Die deutschen Juden zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 37 (1986), S. 1–13.
- DIES.: The Ambivalence of *Bildung*: Jews and other Germans. In: BERGHAHN, K.-L. (Hrsg.): The German-Jewish Dialogue Reconsidered. A Symposium in Honor of George L. Mosse. New York 1996, S. 81–96.
- WEBER, M.: Briefe 1909–1910. Hrsg. von LEPSIUS, M.R./MOMMSEN, W.-J. in Zus.arb. m. RUDHARD, B./SCHÖN, M. (= Max Weber Gesamtausgabe. Abt. II, Briefe, Bd. 6). Tübingen 1994.
- WÜRFEL, B.: Wirkungswille und Prophetie. Studien zu Werk und Wirkung Stefan Georges. Bonn 1978.
- ZÖFEL, G.: Die Wirkung des Dichters. Mythologie und Hermeneutik in der Literaturwissenschaft um Stefan George. Frankfurt a.M./Bern u.a. 1987.

Anschrift der Autorin:
 Dr. Carola Groppe,
 Ruhr-Universität,
 Institut für Pädagogik,
 44780 Bochum

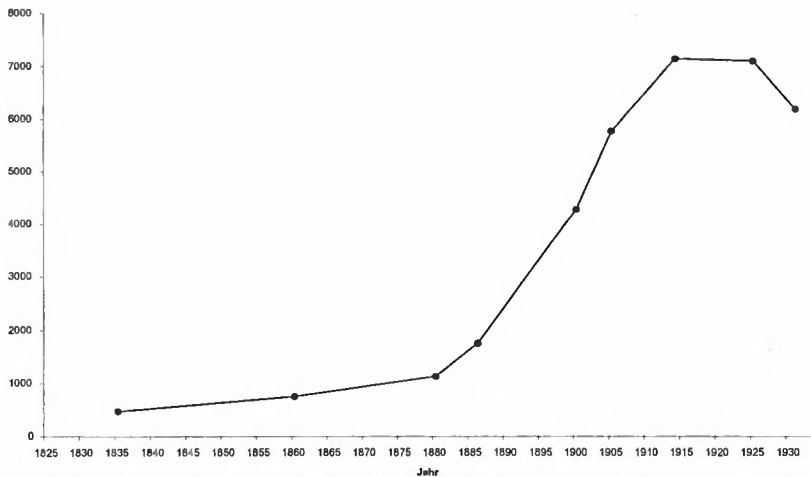
„Die ungastliche deutsche Universität“. Ausländische Studenten an deutschen Hochschulen 1890-1930

Im Studienjahr 1835/36 war die Zahl von durchschnittlich 475 ausländischen Studenten in Deutschland noch denkbar gering (CONRAD 1884, S. 31). Unter den etwa 260 außerdeutschen Studenten an preußischen Universitäten wurden kurz darauf lediglich sechs aus „Ausser Europäischen Staaten“ gezählt (CENTRALBIBLIOTHEK FÜR LITERATUR 1839, S. 76). Dies änderte sich in der zweiten Jahrhunderthälfte vor allem durch den Zustrom der Amerikaner. In den beiden letzten Jahrzehnten vor dem Ersten Weltkrieg erreichte die Ausländerfrequenz an deutschen Hochschulen sodann infolge ethnischer Diskriminierung und politischer Verfolgung in den osteuropäischen Ländern bis dahin nicht gekannte Größenordnungen. Nach dem Ersten Weltkrieg schnellten die Zahlen in der Inflationszeit schließlich noch einmal weiter hoch. Lagen die Werte der Vorkriegszeit bei etwa 7.000–8.000, wurden nach 1918 kurzfristig mehr als 15.000 ausländische Studenten registriert.

Dieser sprunghafte Anstieg forderte die deutschen Hochschulen seit der Jahrhundertwende in mehrfacher Hinsicht heraus. Um die unkontrolliert expandierende externe Nachfrage mit den komplizierten Strukturen des deutschen Bildungs- und Berechtigungssystems zu vermitteln, reagierte die Hochschulverwaltung seit der Jahrhundertwende mit einer Reihe von Maßnahmen, die über die wissenschaftspolitischen Konsequenzen des Ersten Weltkriegs hinaus langfristig mit dazu beigetragen haben dürfte, daß die im 19. Jahrhundert erreichte Vorrangstellung unter den wichtigsten Zielländern internationaler studentischer Migration verloren ging. Das aus Befürchtungen einer Entwertung des deutschen Hochschulstudiums heraus entstandene und insoweit prohibitiv motivierte Zulassungsverfahren verminderte – abgesehen vom erforderlichen Nachweis deutscher Sprachkenntnisse – durch die ausschließlich nach den international singulären deutschen Strukturen definierten Zulassungskriterien, daraus folgende Auflagen sowie durch seine Dauer und Schwerfälligkeit langfristig die internationale Attraktivität der deutschen Hochschulen. Eine alternativ dazu von den individuellen Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Fachstudium ausgehende Bewerberauswahl wurde im Filter bürokratischer Regelungen gebrochen und erschwert.

1 Frequenzen und Relationen

Trotz zunächst sehr kleiner Größenordnungen läßt sich die Zahl der an den wissenschaftlichen Hochschulen in Deutschland immatrikulierten Ausländer bis in die 1830er Jahre zurückverfolgen, so daß der Entwicklungsverlauf in langen Zeitreihen rekonstruiert werden kann.¹ Betrachtet man die Entwicklungslinie allein auf der Basis der *absoluten Zahlen*, wurden die höchsten Zuwachsraten – abgesehen von der Inflationszeit – in den beiden letzten Jahrzehnten vor dem Ersten Weltkrieg erreicht (Grafik 1).



Grafik 1: Ausländische Studenten an Universitäten und Technischen Hochschulen in Deutschland²

- 1 Zur langfristigen Entwicklung des Ausländerstudiums TITZE 1987, S. 41–64 und ders. 1995, S. 44–47; zur Quellenlage SCURLA 1933, S. 1–16. Die folgende Darstellung greift außerdem zurück auf: CONRAD 1884, S. 30–36; v. BROCKE/KRÜGER 1994, S. 432–434; SCHAIRER 1930, S. 527 f.; REMME 1932, S. 18–21.
- 2 Die Angaben beziehen sich auf immatrikulierte Studenten (ohne Hörer). Durchschnittswerte der Ausländer an *Universitäten* für 1835/36, 1860/61 und 1880/81 nach CONRAD 1884, S. 31, für das WS 1886/87 nach v. BROCKE/KRÜGER 994, S. 432. Für 1900/01 wurden die dort für das Studienjahr (SS und WS) 1899/1900 genannten 2.255 ausl. Studenten an *Universitäten* und die 1900/01 an den *Technischen Hochschulen* immatrikulierten 2.017 ausl. Studenten addiert; ebenso: 1905/06 (Universitäten: 3.171 Ausländer, Technische Hochschulen [mit Hospitanten]: 2.600 Ausländer) und 1914 (Universitäten:

Bis zu Beginn der 1880er Jahre hatte die Zahl der an Universitäten immatrikulierten Ausländer zunächst nur langsam von knapp 500 auf 1.100 zugenommen. Um 1900 betrug sie gut 2.000; 1914 waren bereits 4.750 Ausländer an Universitäten immatrikuliert. Ein großer Teil des Zuwachses geht darüber hinaus auf die ab der Jahrhundertwende mit berücksichtigten Technischen Hochschulen zurück, an denen um 1900 etwa 2.000 ausländische Studenten eingeschrieben waren; 1914 betrug ihre Zahl knapp 2.400. An den – in der Grafik nicht einbezogenen – Höheren Fachschulen (Berg- und Forstakademien etc.) waren 1905/06 etwa 1.000, im SS 1925 gut 800 und im SS 1928 580 Ausländer immatrikuliert (v. BROCKE/KRÜGER 1994, S. 434; SCHAIRER 1930, S. 527 f.). Daraus ergibt sich vor 1914 eine Gesamtzahl von etwa 7.000 bis 8.000 Ausländern an deutschen wissenschaftlichen Hochschulen. Nachdem diese Frequenz Anfang der 1920er Jahre inflationsbedingt für kurze Zeit deutlich überschritten worden war³, entsprach die Zahl der Ausländer 1925 wieder in etwa den Vorkriegswerten. Seit Mitte der 1920er Jahre – also nicht erst nach 1933 – scheint sich die Entwicklung jedoch umzukehren. Bereits im SS 1932 wurden (einschließlich der Höheren Fachschulen) nur noch ungefähr 6.500 in Deutschland immatrikulierte Ausländer gezählt.⁴

Bezogen auf die Entwicklung der Gesamtzahl der Immatrikulierten an wissenschaftlichen Hochschulen in Deutschland sowie auf das Wachstum der weltweiten Gesamtzahl ausländischer Studenten erscheint die in der zweiten Hälfte der 1920er Jahre einsetzende Abflachung der absoluten Zahlen aber als ein jeweils gravierender Einbruch.

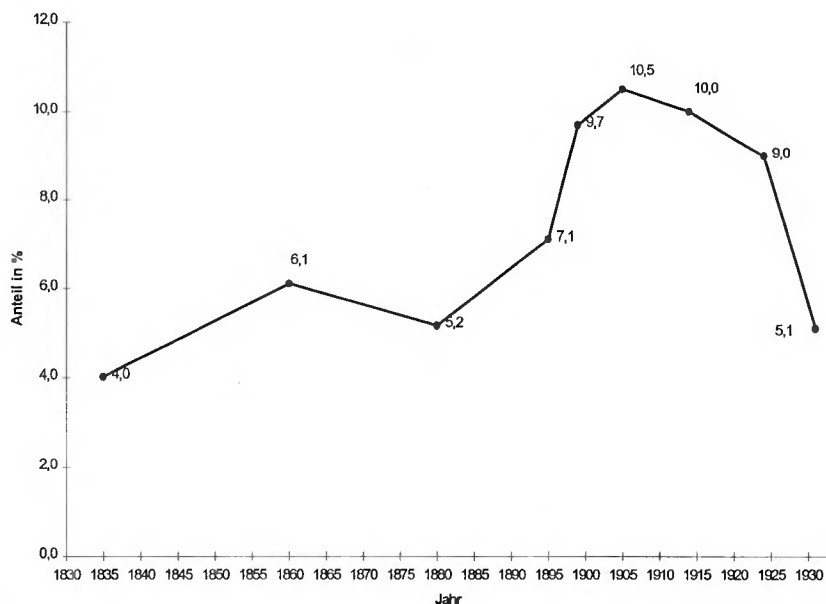
Bewegte sich der *Ausländeranteil an der Gesamtzahl der Immatrikulierten* zwischen 1830 und 1880 kontinuierlich auf einem Niveau zwischen 4 %

4.750, Technische Hochschulen: 2.393) (ebd., S. 433 f.). Zahlen für das SS 1925 und die Berechnung des Durchschnitts der im WS 1931/32 und im SS 1932 an Universitäten und Technischen Hochschulen immatrikulierten Ausländer nach TITZE 1987, S. 43, 47.

3 Im WS 1922/23 waren „mehr als 15.000“ ausländische Studenten an deutschen Hochschulen immatrikuliert (REMME 1932, S. 290).

4 Dieser Rückgang wird von REMME pauschal bestritten (REMME 1932, S. 289–292). Demgegenüber betont SCURLA „den wachsenden Zustrom ausländischer Studierender auf die Hochschulen Frankreichs, Englands und Amerikas, der zu einem großen Teil aus Ländern erfolgte, deren Angehörige bisher die deutschen Hochschulen bevorzugt hatten.“ (SCURLA 1933, S. 47) Weiterhin weist er auf den „ständigen Rückgang“ der Zahl der Ausländer hin, die ihr Studium in Deutschland „beginnen“ (ebd., S. 48). Zwischen dem WS 1932/33 und dem SS 1939 ging die Zahl der Ausländer an Universitäten von 4.366 auf 2.065 zurück; an den Technischen Hochschulen reduzierte sie sich zunächst von 1.821 (WS 1932/33) auf 1.175 (SS 1935), stieg aber bis zum SS 1939 wieder auf 1.911 an und fiel im WS 1939/40 auf 811 (TITZE 1987, S. 43 und 47).

und 6 %, verdoppelte er sich zwischen 1890 und 1914 auf etwa 10 %.⁵ Nahezu der gleiche Anteil wurde auch im SS 1925 erreicht. Nach nur sieben Jahren war er im SS 1932 mit 5,1 % jedoch wieder auf den vor der Expansionsperiode geltenden Durchschnittswert gesunken (Grafik 2).



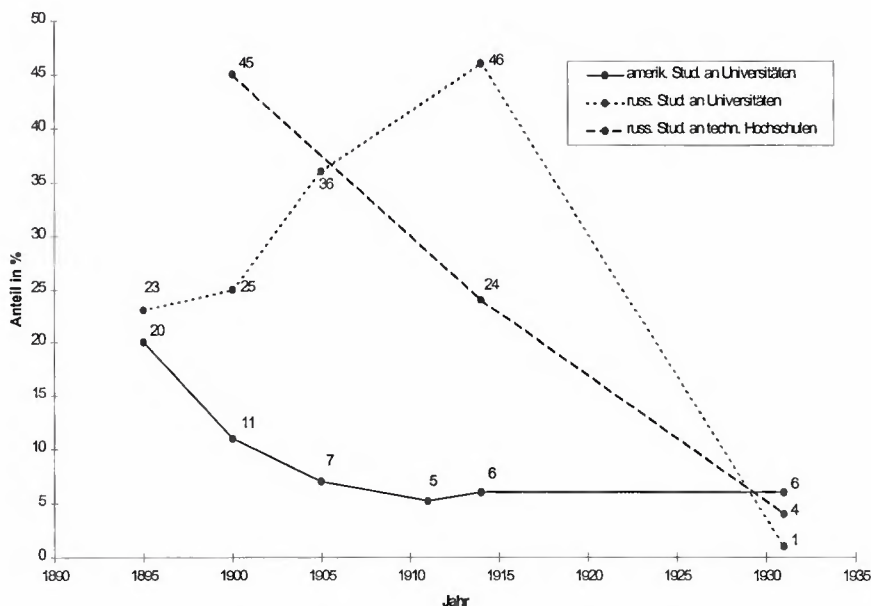
Grafik 2: Anteil der ausländischen Studenten an der Gesamtzahl der Studenten an wissenschaftlichen Hochschulen in Deutschland⁶

-
- 5 Dabei hatten vor allem die Technischen Hochschulen ein großes Gewicht. An der TH Berlin wurde 1914 ein Ausländeranteil von 27 % erreicht; an den Technischen Hochschulen in München, Karlsruhe und Darmstadt lagen teils sogar noch höhere Werte vor. An der ETH Zürich betrug der Ausländeranteil 1905/06 39,4 %. Ähnliche Werte galten 1905/06 an den Bergakademien (39,6 %), den Forstakademien (30,1 %) und den Handels-Hochschulen (36,2 %) (v. BROCKE/KRÜGER 1994, S. 434).
- 6 Der Anteilsberechnung folgt der Quellenlage: Bis 1880/81 liegen die entsprechenden Angaben zu den Universitäten von CONRAD 1884, danach bis 1914 zu den Universitäten und Technischen Hochschulen bei v. BROCKE/KRÜGER 1994 sowie für das SS 1925 und das SS 1932 die auf sämtliche wissenschaftliche Hochschulen bezogenen Daten von SCURLA 1933, S. 46, zugrunde (vgl. auch Anm. 2).

Diese zyklische Entwicklung reflektiert in erster Linie den langfristigen Expansionsprozeß des deutschen Hochschulsystems seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert. Nachdem sich die Gesamtzahl der Studenten an wissenschaftlichen Hochschulen im Deutschen Reich schon in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg im Verlauf von etwa zwei Jahrzehnten von knapp 40.000 (1895/96) auf etwa 80.000 (1914) verdoppelt hatte, nahm sie zwischen Mitte der 1920er und dem Beginn der 1930er Jahre noch einmal in kürzester Zeit von knapp 90.000 (1925) auf rund 130.000 am Beginn der 1930er Jahre zu (TITZE 1987, S. 29 f.). Die nach 1925 eintretende Halbierung des Ausländeranteils von 10 % in der Zeit vor 1914 auf 5 % um 1930 resultiert insofern aus der Binnenexpansion des Hochschulsystems, die auch, aber nicht nur auf den Faktor der Bevölkerungsentwicklung zurückzuführen ist. Gemessen am relativen Hochschulbesuch liegt im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts ein – keineswegs linearer – Öffnungsprozeß der Hochschulen vor. Entfielen um 1900 auf tausend 19- bis 23jährige etwa zehn Studierende an wissenschaftlichen Hochschulen, stieg dieser Anteil im Jahr 1920 auf 16,5 und betrug – nach zwischenzeitlichen Rückgängen – 1931 21,3 (ebd., S. 73).

Differenziert man für die Zeit vor 1914 die *ausländischen Studenten nach Nationalitäten*, entfallen die größten Anteile – neben den Nachbarländern Österreich-Ungarn und der Schweiz – auf die USA und Rußland.

Gemessen an langfristigen Zuwachsraten überstiegen zwischen 1835/36 und 1880/81 zunächst die entsprechenden Werte der *amerikanischen Studenten* die Zuwachsraten aller anderen Nationen bei weitem. Nachdem 1835/36 lediglich eine Handvoll Amerikaner an deutschen Universitäten gezählt worden war (vier Studenten, d.h. 1 % aller Ausländer), hatte sich ihr Anteil an den Ausländern insgesamt bis 1880/81 auf 15,5 % (173 Studenten) erhöht (CONRAD 1884, S. 33). Nach einem weiteren Anstieg auf knapp 20 % (ca. 400 amerik. Studenten) aller an Universitäten immatrikulierten Ausländer Mitte der 1890er Jahre war der Anteil der Amerikaner um 1910 auf etwa 5 % (ca. 200 Studenten) zurückgefallen (Grafik 3).



Grafik 3: Anteil der russischen und der US-amerikanischen Studenten an der Gesamtzahl der ausländischen Studenten an Universitäten und Technischen Hochschulen in Deutschland⁷

Für das Jahr 1914 war mit 298 Immatrikulierten (6,3 %) aber bereits wieder ein leichter Anstieg zu verzeichnen (v. BROCKE/KRÜGER 1994, S. 433). Diese Entwicklung dürfte eng mit dem Ausbau des amerikanischen Hochschulwesens korrelieren. So führt DIEHL den zu Beginn der 1870er Jahre zunächst eintretenden Rückgang darauf zurück, daß „most of the pioneers of the American university had been educated by then“ und „by that year (1870, P.D.) several graduate schools had begun to compete with the German universities.“ (DIEHL 1978, S. 170; SCURLA 1933, S. 40) Der Mitte der 1890er Jahre folgende erneute Zuwachs scheint ebenfalls externen Gründen zu folgen. Im Jahr 1889 „it was estimated that a year of study in Germany was cheaper by a third than a year at the Hopkins, Harvard, or

⁷ Angaben nach v. BROCKE/KRÜGER 1994, S. 433 f. und REMME 1932, S. 20 f.

Cornell, and this estimate included the cost of travel.“ (VEYSEY 1965, S. 130)⁸

Ab Mitte der 1890er Jahre begann die Frequenz *russischer Studenten* die der Amerikaner an den Universitäten deutlich zu übersteigen. Sieht man von den etwa 550 Studenten aus Österreich-Ungarn und der Schweiz zu diesem Zeitpunkt ab, stellten 1895/96 Amerikaner und Russen noch mit 404 bzw. 466 Studenten zu etwa gleichen Teilen das Gros der insgesamt ungefähr 2.000 an Universitäten immatrikulierten Ausländer. Während sich die Zahl der Amerikaner jedoch bis 1908/09 auf 193 halbierte, erhöhte sich die der Russen bis 1905/06 zunächst um das Zweieinhalbfache des Ausgangswertes von 1895/96 auf 1.140 und verdoppelte sich auf dieser Basis bis zum SS 1914 noch einmal auf 2.206 (v. BROCKE/KRÜGER 1994, S. 433). Zieht man die Zahl der russischen Studenten von der Gesamtzahl der 4.750 an Universitäten im SS 1914 immatrikulierten Ausländer ab, reduziert sich die Ausländerquote an deutschen Universitäten von 7,9 % (einschließlich russ. Studenten) auf 4,2 % (ohne russ. Studenten) um nahezu die Hälfte.

Das Studium der Russen konzentrierte sich auf die medizinischen Fakultäten und die Technischen Hochschulen. Von den 1.999 russischen Studenten des Studienjahres 1911/12 waren 1.150 an den medizinischen Fakultäten von neun der insgesamt 21 deutschen Universitäten eingeschrieben. Diese Zahl entsprach fast der Gesamtzahl von 1.358 Studienanfängern in den medizinischen Fächern an allen deutschen Universitäten im SS 1911 (TITZE 1987, S. 184). An den medizinischen Fakultäten in Breslau, Halle, Königsberg und Leipzig machten die Russen im Studienjahr 1911/12 zwischen 90 % und 97 % aller Ausländer aus, in Heidelberg knapp 80 %, in München 67 % und in Berlin, Freiburg und Straßburg etwa 60 %. Geographisch bedingt befanden sich in Königsberg unter den insgesamt 406 Medizinstudenten 148 Russen. Jeder fünfte Medizinstudent war im Durchschnitt der genannten Universitäten Ausländer (v. BROCKE/KRÜGER 1994, S. 433). Unter den an Technischen Hochschulen immatrikulierten 2.017 Ausländern befanden sich zu Beginn des Jahrhunderts 923 Russen (46 %), 1914 unter 2.393 Ausländern noch 570 russische Studenten (24 %).

In der unmittelbaren Nachkriegszeit erhöhte sich die Vorkriegsziffer von 7.500 ausländischen Studenten zunächst auf „fast das Doppelte“ (REMME 1932, S. 9, S. 290); über 10.000 Immatrikulationsanträge von Ausländern

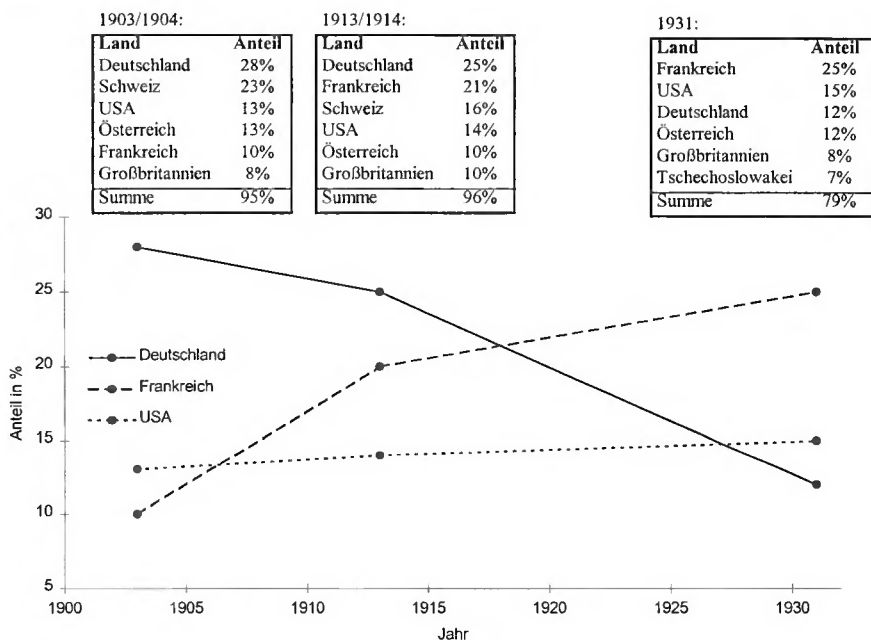
8 Im übrigen ist die häufig wiederholte Zahl von 10.000 während des 19. Jahrhunderts in Deutschland studierenden Amerikanern (THWING 1928, S. 40–43) zu bezweifeln, da sie kaum auf einer Individualstatistik beruhen und deshalb irreführende Mehrfachzählungen enthalten dürfte.

wurden zurückgewiesen (ebd., S. 287). Nachdem schon in der Vorkriegszeit die „Frequenzen der europäischen Länder mit Ausnahme Englands [...] maßgeblich von den russischen Studenten beeinflusst (waren), deren Auslandsstudium im wesentlichen durch die Russifizierung der Randstaaten und Polens, antisemitische Maßnahmen auf hochschulpolitischem Gebiet und den Kampf des Zarismus gegen die liberale und revolutionäre Intelligenz veranlaßt wurde“ (SCURLA 1933, S. 123 f.)⁹, machten Studenten aus osteuropäischen Ländern wie Litauen, Polen, Rumänien etc. auch während der Inflation noch den weitaus größten Teil der Neuanmeldungen an deutschen Hochschulen aus. Nach der Inflation gingen die Neuanmeldungen aus diesen Staaten allerdings von 2.200 auf 250 zurück (eigene Berechnung nach REMME 1932, S. 10). Die Ursachen der niedrigen Quote von Studenten aus den östlichen Ländern lagen „in der Verarmung des ganzen Ostens durch Krieg und Inflation“, „vor allem aber in den gesteigerten Möglichkeiten, an den neu errichteten Hochschulen der nun selbständigen Randstaaten die Hochschulbildung zu genießen, die man früher in Deutschland gesucht hatte.“ (Ebd., S. 11) Weiterhin resultierte die „staatliche Regelung des kulturellen Exports und Imports jeder Art“ in der Sowjetunion in einer deutlichen Begrenzung des Auslandsstudiums (SCURLA 1933, S. 140).

Geht man bei der Statistik des Ausländerstudiums über die Ebene der Einzelstaaten hinaus, erhöhte sich zwischen 1903/04 und 1931 die Zahl ausländischer Studenten weltweit von 20.000 auf 70.000. Obwohl sich dieses Wachstum noch sehr bescheiden ausnimmt, liegt die für die deutschen Hochschulen entscheidende Veränderung der Verteilungsmatrix in der Zeit vor 1933.

Die *Entwicklung der Verteilung der Gesamtzahl ausländischer Studenten nach Zielländern* ergibt im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts signifikante Veränderungen zugunsten Frankreichs und der USA (Grafik 4). Ein Blick auf die Bezüge zwischen Zielländern und Herkunftsregionen verweist darüber hinaus bereits auf die Herausbildung spezifischer Migrationswege zwischen bestimmten Großregionen.

9 Weiterführend RAUCH 1968, S. 322–324 sowie neuerdings KARADY 1999, S. 95–108.



Grafik 4: Verteilung der ausländischen Studenten nach den wichtigsten Zielländern¹⁰

Von den 20.000 ausländischen Studenten 1903/04 entfielen 28 % (ca. 5.500) auf Deutschland, 23 % (4.500) auf die Schweiz und 13 % (2.500) auf Österreich; zur gleichen Zeit kamen 13 % (2.600) auf die USA und nur 10 % (2.000) auf Frankreich. Fast man die Anteile Deutschlands, der Schweiz und Österreichs zusammen, dürften also nahezu zwei Drittel aller Ausländer zu Beginn des Jahrhunderts im deutschen Sprachraum studiert haben. Zehn Jahre darauf – unmittelbar vor dem Ersten Weltkrieg – entfielen von nunmehr weltweit etwa 30.000 ausländischen Studenten noch immer 25 % (ca. 7.500) auf Deutschland, 16 % (knapp 5.000) auf die Schweiz und 10 % (3.000) auf Österreich. Frankreichs Position hatte sich mit 21 % (6.200) bereits deutlich verbessert; (noch) nicht dagegen diejenige der USA mit 14 % (4.200). Bis zum Jahr 1931 hatte Deutschland seine Spitzenposition eingebüßt und an Frankreich mit 25 % (ca. 17.300) und die USA mit 15 % (10.500) abgegeben, denen es jetzt mit nur noch 12 % (8.500) auf dem

10 Nach SCURLA 1933, S. 123 f.; zur Diskussion der Quellenlage und der methodischen Probleme der internationalen Hochschulstatistik ebd., S. 120–123.

dritten Rangplatz folgte (SCURLA 1933, S. 124). Die deutschen Einbußen wurden vor allem auf Verluste aus den „wichtigsten Herkunftsländer(n)“ wie den USA, China und Rußland zurückgeführt. So war das Potential von annähernd 10.000 chinesischen Studenten im Ausland „fast spurlos“ (SCHAIRER 1927, S. 10) an Deutschland vorbeigegangen.

Die Aufgliederung der Herkunft ausländischer Studenten nach Großregionen zeigt, daß sich der Studentenstrom aus den europäischen Ländern zunehmend auf Frankreich richtete. Um 1930 studierten hier 12.288 europäische Ausländer; Österreich lag mit 8.141 Studenten aus dem europäischen Ausland auf dem zweiten Platz, erst an dritter Stelle kam Deutschland (5.730), direkt gefolgt von der Tschechoslowakei (4.501). Mit 2.543 europäischen Studenten in den USA war hier eine Größenordnung erreicht, die immerhin fast der Hälfte der in Deutschland studierenden europäischen Ausländer entsprach (eigene Berechnung nach SCURLA 1933, S. 125 f.). Die aus den slavischen Staaten sowie aus den südost- bzw. nordosteuropäischen Ländern kommenden 23.000–25.000 Studenten umfaßten etwa ein Drittel der weltweiten Frequenz ausländischer Studenten. Wiederum ein Drittel von ihnen studierte in Frankreich, dagegen nur ein Sechstel in Deutschland (ebd., S. 124).

Wichtigstes Zielland des asiatischen Studentenstroms waren die USA. Mit 4.266 Studenten befand sich hier nahezu die Hälfte aller im Ausland studierenden Asiaten. Aufgrund der im Rahmen der Boxer-Entschädigung¹¹ eingeführten Stipendien war darunter mit 1.306 die Zahl der chinesischen Studenten am größten. Jeweils etwa 2.000 Asiaten studierten darüber hinaus in Frankreich bzw. in England; dagegen entfielen lediglich 433 asiatische Studenten auf Deutschland. Nach den 4.266 asiatischen Studenten rangierten die anderen Länder des amerikanischen Kontinents auf dem zweiten Platz der wichtigsten Herkunftsregionen ausländischer Studenten in den USA; unter den insgesamt 2.795 Studenten dieser Länder kamen allein 1.327 aus Kanada (ebd., S. 125 f.).

2 Normierung der Immatrikulationsvoraussetzungen

Die Gleichwertigkeit ausländischer Schulabgangszeugnisse mit deutschen Zeugnissen blieb „bis zum Jahr 1918 undefiniert und wahrhaft ungeregelt.“ (HOFFMANN 1981, S. 221)¹² Zwar wurde auf Universitätsebene in Preußen

11 Zum historischen Kontext FLEMING 1959/1961; s. auch weiter unten.

12 Fragen der gegenseitigen Anerkennung von Zeugnissen ergaben sich zunächst aus den unterschiedlichen innerdeutschen Schulstrukturen: 1868 wurde die erste amtliche Liste

„insbesondere im Bereich der Medizin“ die Anerkennung und Anrechnung von Studienzeiten im Ausland reguliert, der „Besitz eines ausreichenden Maßes von Schulbildung“ für die Promotion an der Philosophischen Fakultät bei Nicht-Preußen aber – wie beispielsweise nach den Göttinger Bestimmungen von 1880 – „der Fakultät überlassen“ (ebd., S. 221 f.). Die „völlig ungleichmäßige [...] unregelte Zulassung (des seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert, P.D.) [...] von Jahr zu Jahr größer werdenden Zustrom(s) ausländischer Studenten an die Universitäten und technischen Hochschulen im Reichsgebiet“ gilt als das „auslösende Moment“, um „einheitliche Maßnahmen für die Zulassung von Ausländern vorzubereiten und Erhebungen über die Zulassungsbestimmungen für Ausländer in allen deutschen Ländern durchzuführen.“ (Ebd., S. 222)¹³

Verschiedenen Quellen zufolge charakterisierten neben gelegentlichem Mißtrauen über die (uneinheitliche) Zulassungspraxis in den verschiedenen Staaten des Deutschen Reichs vor allem politisch motivierte Willkür gegenüber der wachsenden Zahl russischer Bewerber, schließlich auch – mit Bezug auf die Zulassung nicht ausreichend qualifizierter Amerikaner – Befürchtungen über eine Entwertung des internationalen Ansehens der deutschen Hochschulen die begleitende Diskussion.

Beispielsweise hatten auf der Hochschulkonferenz von 1910 die Ausführungen des badischen Vertreters, an der TH Darmstadt würde „immaturen“ Ausländern bei einer guten Abschlußnote „das Diplom gewährt“, den scharfen schriftlichen Protest seines hessischen Kollegen zur Folge. Es

derjenigen höheren Lehranstalten veröffentlicht, die „zur Ausstellung gültiger Zeugnisse über die wissenschaftliche Qualifikation zum einjährig freiwilligen Militärdienst berechtigt sind“ (BUNDES-GESETZBLATT 1868, S. 497–512); nach einer Neufassung dieser Aufstellung im Jahr 1874 wurde im gleichen Jahr auch die „gegenseitige Anerkennung der Maturitätszeugnisse“ (HOFFMANN 1981, S. 221) zwischen den Staaten des Deutschen Reichs vereinbart (CENTRALBLATT 1874, S. 476–480).

- 13 Den aus dem Jahr 1879 stammenden preußischen Bestimmungen zufolge konnten „Ausländer [...] immatrikuliert und bei jeder Fakultät eingetragen werden“, wenn ihre Schulbildung der Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligendienst „im wesentlichen“ entsprach (SCHRODER 1908, S. 12); zusätzlich galten allerdings „die Vorschriften an den einzelnen Universitäten“ (ebd.). Den Berliner und Göttinger Regelungen zufolge war unter dem Nachweis „ausreichende(r) Schulbildung [...] der Regel nach nur das Reifezeugnis eines klassischen Gymnasiums, Lyzeums oder dergl.“ zu verstehen. Bei „Amerikanern und Engländern“ galt „der erworbene Grad eines B.A. oder M.A.“ als Äquivalent (ebd., S. 47; vgl. auch S. 53). Die preußischen Vorschriften von 1914 richteten die Gleichwertigkeit ausländischer Schulabgangszeugnisse bereits an den Reifezeugnissen neunstufiger höherer Lehranstalten aus; wie zuvor galten außerdem die Bestimmungen der Einzelhochschulen (ebd., S. 15).

seien, so die Entgegnung, an der TH Darmstadt lediglich „sog. ‚Fachprüfungen‘“ eingeführt worden, die nicht mit Diplomen zu verwechseln wären. „Die Gewährung eines Diploms an Immature ist bei der hiesigen Hochschule ausgeschlossen.“ (V. BROCKE/KRÜGER 1994, S. 229, Anm. 23) Erst 1927 wurde in Preußen durch Runderlaß die Zulassung von ausländischen Studenten zu Prüfungen geregelt. „Denn: In der vorangegangenen Zeit war volle Immatrikulation nicht immer gleichbedeutend mit der Zulassung zu Universitäts- und Staatsprüfungen.“ (HOFFMANN 1981, S. 223)

Politische Willkür verschränkt mit administrativer Raffinesse traf vor allem russische Studenten „überwiegend polnisch-galizisch-jüdischer Herkunft“, die „durch die russischen Beamten Gesetze vorwiegend auf das Studium der Medizin und technischer Fächer beschränkt (waren, P.D.) und durch numerus clausus und Pogrome ins Ausland gedrängt“ wurden (V. BROCKE/KRÜGER 1994, S. 97, Anm. 7). In Deutschland führte dies an den Technischen Hochschulen zu Demonstrationen deutscher Studenten „gegen die Bevorzugung von Ausländern“ und sogar zu „Streiks und Boykotten“. Bei den Etatberatungen für den Kulturhaushalt im preußischen Abgeordnetenhaus hatten die Konservativen im Frühjahr 1904 erhöhte Studiengebühren für Ausländer verlangt (ebd., S. 95, Anm. 5) und gefordert, „anarchistische und sozialistische Elemente“ (ebd.) unter den ausländischen Studenten von den Hochschulen zu entfernen. Die Hochschulkonferenz lehnte im Jahr darauf zwar eine „Sonderbesteuerung der Ausländer“ an den Universitäten ab, bestätigte aber zugleich die Praxis der Erhebung von „Semestralbeiträgen“ an den Technischen Hochschulen (ebd., S. 96).

Auf der Ende September 1906 durchgeführten Hochschulkonferenz wies der preußische Vertreter unter dem Tagesordnungspunkt „Schutzmittel gegen übermäßigen Zudrang unbequemer Ausländer“ darauf hin, daß der vorgesehene Subsistenzmittelnachweis nicht für die Studienzulassung ausreiche und „insbesondere Russen“ nur dann immatrikuliert werden sollten, „wenn sie von zuverlässiger deutscher Seite empfohlen sind.“ (Ebd., S. 125 f.).¹⁴ Wenige Tage darauf, Anfang Oktober 1906, unterrichtete das preußische Kultusministerium die Universitätskuratoren über „Fälschungen von Legitimationspapieren und Pässen durch russische Studenten im Hinblick auf die bevorstehende Immatrikulation, nachdem bei einer Hausdurch-

14 Dementsprechende Regelungen („Bescheinigung der zuständigen inländischen Polizeibehörde, daß [...] gegen ihre Persönlichkeit keine Bedenken vorliegen“) galten 1908 – zusätzlich zum „sicheren Nachweis [...] zum standesgemäßen Unterhalt“ (SCHRÖDER 1908, S. 57) – beispielsweise an den Universitäten Breslau, Halle und Königsberg (ebd., S. 51, 57 und 61).

suchung in Riga 150 gefälschte Studenten-Legitimationskarten der St. Petersburger Universität“ sowie gestohlene Pässe gefunden worden waren (ebd., S. 126, Anm. 18). Das Ministerium nahm an, daß „nicht nur in Riga, sondern auch in den übrigen Zentren der revolutionären Bewegung, insbesondere in Universitätsstädten [...] Organisationen zur Fälschung von Legitimationen, Pässen und Zeugnissen bestehen“ und empfahl, „bei der Prüfung der Legitimationspapiere von russischen Staatsangehörigen (namentlich jüdischer Nationalität) [...] mit ganz besonderer Vorsicht zu verfahren.“ (Ebd.)

Als auf der Hochschulkonferenz im September 1913 die Frage eines *numerus clausus* für Russen erörtert wurde, wandte das Auswärtige Amt ein, daß eine solche Regelung der im Artikel 1 des deutsch-russischen Handelsvertrages von 1904 festgelegten Gleichstellung der Staatsangehörigen im jeweils anderen Land widersprechen würde. Um diese Vorschrift zu unterlaufen, wurde für alle Universitäten zusammen ein *numerus clausus* von 900 festgelegt, der „von keiner Nation überschritten werden darf. Eine Überschreitung liegt aber nur durch die Russen vor. Deshalb beschränkt sich die Ausführung des Erlasses auf die Russen und erfolgt so, daß die einzelnen Universitäten angewiesen sind, neue Immatrikulationen nicht vorzunehmen, soweit der ihnen zugewiesene Anteil von 900 bisher schon durch die Russen überschritten ist.“ (Ebd., S. 253)

Spielten in der Diskussion über die große Zahl russischer Studenten politische Motive eine unübersehbare Rolle, dominierten im Falle der Amerikaner Befürchtungen zur Entwertung des internationalen Ansehens der deutschen Universitäten.

In der aus dem Jahr 1908 stammenden Denkschrift „Das amerikanische Institut“ betonte dessen späterer Leiter, HUGO MÜNSTERBERG, im Katalog der Institutsziele die „Information aller deutschen Hochschulen bezüglich der Vorbildung, des Studienganges und der anzurechnenden Semester amerikanischer Studenten“ (V. BROCKE/KRÜGER 1994, S. 233 f.).

„Daß deutsche Interessen dabei im Spiele stehen, ergibt sich daraus, daß immer wieder amerikanische Studenten nach Deutschland kamen und nach einer Reihe von Semestern den deutschen Doktor zurückbrachten, ohne eine Vorbildung zu besitzen, die sie in Amerika zum Doktorexamen nach gleicher Zeit berechtigen würde. Der deutsche Doktor ist dadurch in hohem Maße in Amerika diskreditiert, und die schädlichen Wirkungen dieses Mißbrauchs zeigen sich drüben schon deutlich. Auf der anderen Seite scheuen sich fortwährend die besten Studenten, nach Deutschland zum Doktorexamen zu kommen, weil sie herausgefunden haben, daß ihre amerikanischen Studiensemester nicht in gebührender Weise angerechnet und fürs Examen berücksichtigt werden. Gerade die besten Elemente werden dadurch oft fern gehalten, und während früher die tüchtigsten Studenten in Deutschland ihre entscheidenden Eindrücke erhielten und als Mis-

sionäre deutscher Wissenschaft zurückkehrten, gewöhnt sich jetzt in wachsendem Maße gerade der vorgeschrittenere Student und der künftige Gelehrte, auf die ungastliche deutsche Universität zu verzichten, weil seiner besonderen Vorbildung nicht Rechnung getragen wird. Der jetzige Zustand [...] wirkt dahin, daß das außerordentlich große Ansehen, in dem die deutschen Universitäten früher in Amerika standen, stetig zurückgeht.“ (Ebd., S. 235)

In der im Januar 1911 „als Manuskript gedruckt(en) und vertraulich überreicht(en)“ Schrift „Das Studium der Amerikaner an deutschen Hochschulen“ forciert MÜNSTERBERG seine Kritik an der „schablonenhafte(n) Behandlung“ der Amerikaner: „Die jungen Gelehrten, die heute langsam in die (amerikanischen, P.D.) Fakultäten einrücken, gehören zum Teil schon zu denen, die vom Studium in Deutschland abgeschreckt wurden, vielleicht ganz in der Heimat studierten, vielleicht auch ein paar Jahre in Paris oder Oxford zugebracht haben, und denen es nun schon Dogma ist, daß der deutsche Doktorgrad wertlos ist und die ganze deutsche Wissenschaft in Kleinigkeitskrämerei und Pedanterie erstarrt sei, und daß die großen wissenschaftlichen Anregungen von England und Frankreich, und vor allem von Amerika ausgehen müssen.“ (MÜNSTERBERG 1911, S. 8) Im Anhang werden die Zertifikate der amerikanischen *colleges* und *universities* erstmals in Relation zur deutschen Reifeprüfung gewichtet und differenziert. Die „amerikanischen Institute“, betont MÜNSTERBERG, stellen kein einheitliches System sondern vielmehr „eine ununterbrochene Skala“ dar, „in der es nirgends scharfe Grenzen gibt und nicht ein Institut dem andern genau gleichwertig ist oder sein will.“ (Ebd., S. 10)

Die insgesamt 533 aufgeführten Einrichtungen werden nach fünf hierarchisch geordneten Kategorien eingestuft. Zur obersten Gruppe, definiert als „Institute, deren Studienjahre nach dem Bachelorgrad für das Doktorexamen an deutschen Universitäten angerechnet werden mögen“, zählen MÜNSTERBERG zufolge 25 Einrichtungen. Danach kommen 30 „Institute, deren Bachelorgrad zwei bis vier Semester über dem Abiturientenexamen steht“, 82, „deren Bachelorgrad ungefähr dem Abiturientenexamen gleichwertig ist“ sowie 74, „deren Bachelorgrad ungefähr ein Jahr unter dem Abiturientenexamen steht“. Der untersten Kategorie werden schließlich 322 Institute zugerechnet, „deren Bachelorgrad ungefähr zwei Jahre unter dem Abiturientenexamen steht“ (eigene Berechnung nach MÜNSTERBERG 1911, Anhang). Damit liegt das Anforderungsniveau von etwa drei Vierteln aller amerikanischen *colleges* und *universities* unter demjenigen des deutschen Abiturs. Bei einem ähnlichen Vergleich wird in den 1920er Jahren sogar davon ausgegangen, daß von den insgesamt 450.000 amerikanischen Studenten lediglich etwa 11 %–13 % ein Universitätsstudium im „deutschen Sinne“ betreiben (eigene Berechnung nach REMME 1932, S. 256).

MÜNSTERBERGS auf die amerikanischen Hochschulen bezogenem Klassifikationssystem gingen schon kurz nach der Jahrhundertwende ähnlich angelegte Versuche auf der Ebene der Hochschulen und der preußischen Unter-

richtsverwaltung voraus. Im Jahr 1903 bot die preußische Verwaltung der Hochschulkonferenz ihre Koordinierungshilfe bei der „Vorbereitung späterer übereinstimmender Regelung der Frage“ an, „welche ausländischen Schulen bei der Immatrikulation von Bundesausländern oder im Auslande vorgebildeten Deutschen als gleichwertig mit den inländischen neunklassigen Mittelschulen anerkannt werden sollen.“ (V. BROCKE/KRÜGER 1994, S. 63) Nach dem Beispiel des BUREAU DE RENSEIGNEMENTS SCIENTIFIQUES an der Sorbonne (HOFFMANN 1981, S. 222) entstand im Frühjahr 1905 im preußischen Kultusministerium die AUSKUNFTSSTELLE FÜR IMMATRIKULATIONS-ANGELEGENHEITEN VON AUSLÄNDERN.¹⁵ Im Herbst 1904 war bereits die AMTLICHE AKADEMISCHE AUSKUNFTSSTELLE AN DER UNIVERSITÄT BERLIN errichtet worden, die als „Zentrale für alle Auskünfte‘ Deutsche und Ausländer über die akademischen Einrichtungen des In- und Auslands unterrichten“ sollte. Seit 1899 bestand die ebenfalls vom preußischen Kultusministerium ressortierende „AUSKUNFTSSTELLE FÜR HÖHERES UNTERRICHTSWESEN“, die ab 1900 von dem Oberlehrer Prof. Dr. EWALD HORN geleitet und 1906 zu einer AUSKUNFTSSTELLE FÜR LEHRBÜCHER DES HÖHEREN UNTERRICHTSWESENS umgewandelt wurde (V. BROCKE/KRÜGER 1994, S. 98, Anm. 8).

Als HORN 1906 seine erste „Zusammenstellung der Lehrpläne“ des „höheren Schulwesens der Staaten Europas“ vorlegte, blieben außereuropäische Länder entsprechend unberücksichtigt. Neben den 25 Ländern des Deutschen Reichs wurden 24 europäische Staaten aufgeführt (HORN 1906). Bereits in der nur ein Jahr darauf, 1907, erschienenen zweiten, vermehrten und verbesserten Auflage mit dem nunmehr präziseren Untertitel „Zusammenstellung der Stundenpläne“ wurden besonders die „Auslandsschulen“ (d.h. Schulen außerhalb der „deutschen Nachbarländer“) angesprochen. „Diese kennt man nicht, man weiß nicht, was sie leisten. Da aber ihre Schüler nach Deutschland kommen, um unsere Hochschulen zu besuchen, so hielt ich es für nötig, zur Beurteilung der Immatrikulationsfähigkeit nähere Angaben zu machen.“ (HORN 1907, S. III) Außereuropäische Länder haben – abgesehen von Japan und den USA – „mit ihrem Schulwesen noch kein praktisches Interesse für uns, da sie noch immer mehr empfangende als gebende sind und von germanischer Kultur zehren.“ Es gelte aber die „Augen [...] offen (zu) halten.“ (Ebd., S. V)

15 In der französischen Begründung der Pariser Stelle wurde wiederum „auf Berliner und Wiener Einrichtungen und Bemühungen hingewiesen“ (HOFFMANN 1981, S. 222).

Noch vor dem inflationsbedingten Ansturm ausländischer Bewerber setzte der preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung mit Erlaß vom 25. April 1918 alle bisherigen Zulassungsbestimmungen außer Kraft und zentralisierte die Entscheidung über sämtliche Zulassungsanträge in seinem Ministerium (REMME 1932, S. 283). Im Jahr 1922 wurde die Zulassungsentscheidung auf die in Verbindung mit der bereits bestehenden AUSENDRSSTELLE FÜR IMMATRIKULATIONSANGELEGENHEITEN VON AUSLÄNDERN neugegründete ZENTRALSTELLE FÜR DAS STUDIUM DER AUSLÄNDER IN PREUßEN übertragen (REMME 1932, S. 45 und 285).¹⁶ Als „Frucht einer 13-jährigen Sammlungs- und Forschungsarbeit“ (ebd., Vorwort) legte ihr Leiter, KARL REMME, zuerst 1929 die Übersicht „Das Studium der Ausländer und die Bewertung der ausländischen Zeugnisse“ vor, der bereits 1932 eine überarbeitete Auflage folgte. Diese auf Wunsch der Mitglieder der deutschen Hochschulkonferenz erarbeitete Aufstellung informierte in alphabetischer Reihenfolge von Abessinien bis zu den Vereinigten Staaten über den „Aufbau des Bildungswesens in den einzelnen Ländern und die Bewertung der Zeugnisse“; für einen Teil der insgesamt 54 behandelten Länder wurden ausführliche Einzeldarstellungen und Vergleiche beigelegt.

Vorausgegangene Versuche einer individuellen Erfassung der höheren Schulen des Auslands waren angesichts der Dynamik der Schulreformen in den europäischen Ländern aufgegeben worden. So scheiterte im Oktober 1918 die Erstellung eines von der Hochschulkonferenz geforderten „Katasters‘ der anerkannten Reifezeugnisse [...], (das) jede Anstalt des Auslandes, die ihre Absolventen zu deutschen Hochschulen entsandte, mit der gebührenden Beurteilung“ aufnehmen sollte. Ursprünglich war vorgesehen, dieses Verzeichnis „zu vervielfältigen und allen Hochschulen zugänglich zu machen. Der Plan erwies sich aber, besonders infolge der unmittelbar nach dem Kriege einsetzenden umstürzenden Schulreformen in vielen fremden Ländern, als nicht durchführbar.“ (Ebd., S. 44 f.) 1924 mußte der Minister von „der Übersendung eines Verzeichnisses der anerkannten Reifezeugnisse [...] Abstand nehmen [...] Ein solches Verzeichnis läßt sich, wenigstens bei den Ländern des Ostens, die die meisten Studenten an die

16 Die von REMME in Berlin geführte Zentralstelle gilt als Vorgängerin der nach dem Krieg zunächst in Göttingen wiederbegründeten und danach in Bonn angesiedelten Zentralstelle (HOFFMANN 1981, S. 224). Anfang 1922 wurden außerdem „Richtlinien für das Studium von Ausländern an deutschen Hochschulen“ unter den „deutschen Hochschulländern“ vereinbart (REMME 1929, S. 179 f.) sowie eine „Vereinbarung der Länder (des Deutschen Reichs, P.D.) über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse“ abgeschlossen (SCHRÖDER 1926, S. 4 ff.).

deutschen Hochschulen entsenden, vorläufig nicht aufstellen. Diese Länder besitzen noch kein geordnetes Schul- und Hochschulwesen“, so daß die Beurteilung der Reifezeugnisse nur „von Fall zu Fall“ möglich erschien (ebd., S. 288).

REMMES Übersicht wurde 1929 dem Runderlaß über das wieder dezentralisierte Zulassungsverfahren von Ausländern „zu amtlichem vertraulichen Gebrauche“ (ebd., S. 295) beigelegt und auch von den anderen Ländern des Reichs (in Bayern jedoch „mit einigen Abweichungen“) bei der Bewertung von Zeugnissen im Rahmen der wieder an die Hochschulen zurückverlagerten Immatrikulationsentscheidung übernommen (ebd., S. 294 ff.).

Zur Lösung des Problems der „Gleichwertigkeit“ der ausländischen Reifezeugnisse orientierte sich REMME am Maßstab des deutschen höheren Unterrichtswesens, dessen besondere Gestalt er unter sechs Strukturprinzipien als „Mindestforderungen für die Anerkennung einer ausländischen höheren Schule“ zusammenfaßt:

- „1. Der Unterricht muß in wissenschaftlichem Sinne vorbereitend sein, also in der Hand von Lehrern liegen, die selbst ihre wissenschaftliche Schulung auf einer Universität erhalten haben.
2. Es muß sich um einen geschlossenen Lehrgang von genügender Dauer handeln.
3. Dieser Lehrgang darf nicht fachlich eingestellt sein, sondern muß allgemeinbildenden Charakter tragen; auf die Zahl der Fächer und ihre äußere Gleichstellung mit den deutschen kommt es dabei nicht so sehr an, wesentlich ist, daß der Unterricht wertvolle zentrale Bildungsfächer umfaßt.
4. Die Schule muß auf dem Wege der Versetzungen und Prüfungen zu einer Auslese ihrer Abiturienten gelangen; die Qualität der Schüler ist nicht minder wichtig wie die der Lehrer.
5. Die Unterhaltungsträger der Schule müssen genügende Mittel für die Lehrbesoldung und die Ausstattung der Schule mit Lehrmitteln aufwenden.
6. Von einem ordnungsmäßigen Schulwesen im Auslande kann man nur dort sprechen, wo auch die Verwaltung über die notwendigen Fähigkeiten und über durchgreifende Machtmittel verfügt, um die genannten Grundsätze zu verwirklichen.

Sehen wir uns daraufhin das Schulwesen des Auslandes an, so gibt es nur sehr wenige Länder, die diesen Anforderungen gerecht werden.

Österreich, die Schweiz, Luxemburg und Schweden sind die einzigen Länder, die unter ihren höheren Schulen Typen aufweisen, die den deutschen in strengerem Sinne gleichwertig sind. Immerhin gibt es auch hier nirgends einen geschlossenen 9-jährigen Lehrgang wie bei uns.“

Da „Gleichwertigkeit“ im übrigen aber eine „Fiktion“ darstelle, ließe sie sich „nicht messen, sondern nur wägen.“ (Ebd., S. 45 ff.)¹⁷

17 Wenn REMME in diesem Kontext und überdies unter Verweis auf die scharfen Ausführungen des Ministers von 1930 (vgl. unten) die den „Einzelfall“ berücksichtigenden deutschen Regelungen positiv von der „mechanischen Gleichstellung“ in anderen Ländern ab-

Vor dem Hintergrund der genannten Kriterien ordnete REMME die Vorbildungsvoraussetzungen („Zeugnisse“) ausländischer Studienbewerber vier hierarchisch unterschiedenen Gruppen zu (unter „Zeugnissen“ waren die „Vorbildungsnachweise überhaupt, [...] nicht nur ‚Reifezeugnisse‘“ zu verstehen). Dabei wurde zwar jede in Frage kommende höhere Bildungseinrichtung im Ausland individuell beurteilt. Zur Bewertung und Einstufung ihres Abschlußzeugnisses wurde sie jedoch in einem ersten Schritt aus ihrer spezifischen Individualität herausgelöst, auf die genannten Standards des deutschen Systems bezogen und gewichtet, um sie dann vier verschiedenen Gruppen von Zulassungsniveaus zuzuordnen.¹⁸

In die *Gruppe I* fielen Zeugnisse „über allgemeinbildende Lehrgänge“, die a) als Ersatz der Reifeprüfung 9jähriger höherer Lehranstalten anzusehen bzw. b) „in den betreffenden Ländern nicht unbedingt, sondern erst nach Erfüllung weiterer Forderungen“ (Absolvierung von Vorbereitungskursen an Hochschulen, etc.) für die „unbeschränkte“ Zulassung zu Fachstudien erforderlich waren; ausnahmsweise auch „wesentlich hinter deutschen Reifezeugnissen“ zurückbleibende Zeugnisse, denen im Heimatland ein mindestens einjähriges Fachstudium vorausging.

In die *Gruppe II* fielen diejenigen unter Ib klassifizierten Zeugnisse ohne Immatrikulation bzw. Studium im Heimatland. In diesen Fällen „kann“ eine probeweise Immatrikulation für die „Bewährungsfrist“ von zwei Jahren erfolgen, die jedoch nur ausnahmsweise auf das Studium angerechnet werden konnte.

In der *Gruppe III* war eine Zulassung nur als „Hörer“ oder „mit kleiner Matrikel“ ohne Anrechnung der entsprechenden Studienzeiten für diejenigen Bewerber möglich, die Zeugnisse über allgemeinbildende Lehrgänge vorlegten, „die teilweise höhere Anforderungen stellen, teilweise der deutschen mittleren Reife entsprechen“ sowie Zeugnisse „höher entwickelter Fachschulen“ bzw. „aus Ländern, die kein eigentliches Hochschulwesen besitzen.“ Die Immatrikulation erfolgte nach bestandener Immatrikulationsprüfung (s. unten), die auch von Bewerbern der Gruppe II (statt einer „Bewährungsprüfung“) abgelegt werden konnte.

Gruppe IV erfaßte schließlich nur diejenigen „Vorbildungsnachweise, die im ganzen nicht über die deutsche mittlere Reife hinausgingen, aber als ausreichend für die Zulassung als Hörer (mit kleiner Matrikel) oder als Gastteilnehmer“ einzustufen waren. Die Immatrikulation war („ohne spätere Anrechenbarkeit dieser Semester“) „in der Regel“ an die bestandene deutsche Reifeprüfung gebunden; „Immatrikulationsprüfungen“ waren „nur im Ausnahmefall“ vorgesehen (REMME 1932, S. 49 f.).¹⁹

grenzt (REMME 1932, S. 47), übersieht er die dies ermöglichende größere Vergleichbarkeit der anderen Systeme untereinander; im übrigen waren unter „Einzelfall“ die individuellen Institutionen, nicht die Personen zu verstehen.

18 Die problematische Grundstruktur dieses Verfahrens hat JOACHIM MATTHES mit Bezug auf den sozialwissenschaftlichen Vergleich sehr transparent herausgearbeitet (MATTHES 1992).

19 Die hier vorgenommene Unterscheidung der Zeugnisse nach vier Gruppen wurde 1953 aufgegeben und auf die beiden ersten Gruppen (unter Einführung eines Probejahres) be-

Noch bevor dieses Bewertungssystem eingeführt wurde, hatten sich allerdings Formen und Dauer des Auslandsstudiums schon weitgehend verändert. Das „Dauerstudium der Ausländer in der Art, wie es bei den Russen und Amerikanern der Vorkriegszeit der Fall war“, trat nach 1918 „mehr und mehr zugunsten eines nur wenige Semester umfassenden Studiums“ (ebd., S. 291) zurück. Dabei bildeten sich unterschiedliche Arten des Auslandsstudiums heraus. Während die in Frankreich durchgeführten Ferienkurse als eine Form des Kulturstudiums angesehen wurden, das „auf die allgemeine Bildung, Sprache und Literatur des betreffenden Landes stärker abzielt als auf Vermittlung fachlichen Wissens und Könnens“ (ebd., S. 13), folgten die deutschen Studienangebote der Tradition des Fachstudiums. Da aber auch Fachstudien in Form „kürzere(r) Forschungsstudien“ der eigenen Vertiefung dienen können, gelten auch sie gelegentlich als „Bildungs- und Kulturstudien“ (SCURLA 1933, S. 55 f.).

Unabhängig von terminologischen Zuordnungen resultierten aus dem Wandel des Auslandsstudiums weitreichende Anpassungsprobleme auf der Ebene der Studienorganisation. Durch den Unterschied zwischen der hohen Wahlfreiheit im deutschen System und dem durchstrukturierten Studium in Ländern mit „gebundenem Studiensystem – und das sind die meisten, wie Frankreich, England, Spanien, die Vereinigten Staaten und Südamerika –“ (REMME 1932, S. 291) wurde gerade ein auf nur wenige Semester geplantes Auslandsstudium zusätzlich kompliziert. Die „festen Studienpläne mit Semesterprüfungen im angelsächsischen Bildungssystem“ ließen sich beispielsweise nur „schwer mit einem Auslandsstudium [...] vereinbaren, soweit es – namentlich für amerikanische Studenten – nicht gelingt, durch Examen und Zeugnisse den Auslandsaufenthalt ohne wesentlichen Zeitverlust für den Studenten in den Bildungsgang einzubauen. Deutschland kennt Semesterprüfungen und Zwischenzeugnisse im allgemeinen nicht und erschwert damit den an sich großen Zustrom der Amerikaner.“ Vergleichbares galt für „die auf dem Studienjahr aufbauende streng geschlossene französische Hochschulausbildung mit ihren regelmäßigen Zwischenprüfungen“ (SCURLA 1933, S. 56) mit der Folge einer weltweit sehr geringen Zahl französischer Studenten im Ausland, die ein entsprechendes Studium deshalb erst – wie auch Spanier und Portugiesen – nach dem Hochschulexamen aufnahmen. In den genannten Ländern „läßt man die deutschen Studienachweise und Prüfungen nicht von vornherein und ohne weiteres gelten, da

schränkt. 1961 wurde ein System von drei Gruppen eingeführt (HOFFMANN 1981, S. 224).

sie von den eigenen Vorschriften zu stark abweichen.“ Aufeinander aufbauende Studienjahre, die „ein genau umschriebenes Pensum“ voraussetzen und die in Deutschland übliche Semestereinteilung waren nicht kompatibel (REMME 1932, S. 291).

In der Konsequenz dieser keineswegs rein technischen Probleme waren Ausländer also häufig gezwungen, ihr Erststudium im Herkunftsland abzuschließen, um dann in Deutschland lediglich im Status von „Hörer(n)“ und „Gastteilnehmer(n)“ studieren zu können (ebd., S. 292). Gerade durch seine Wahlfreiheit, die nur in geringer Zahl geforderten Leistungsnachweise sowie die schwache Sequenzierung nach verschiedenen Studienphasen erschien das deutsche System international kaum anschlussfähig. Vice versa dürfte vor allem die äußere Vergleichbarkeit der anderen Systeme untereinander die Herausbildung und Stabilisierung internationaler Migrationswege langfristig nachhaltig begünstigt haben.

3 Das Studium von Ausländern an deutschen Hochschulen im Kontext internationaler Alternativen

REINHOLD SCHAIRER, Hauptgeschäftsführer des Deutschen Studentenwerkes und Jurist, hat in seiner 1927 erschienenen Schrift „Die Studenten im internationalen Kulturleben“ studentische Migration in erster Linie als Effekt des unterschiedlichen Ausbaustandes des Hochschulwesens verschiedener Länder interpretiert und dabei vier Ländergruppen unterschieden. Zur ersten Gruppe gehörten „die großen Kulturländer mit völlig ausgebauten Hochschuleinrichtungen, wie Deutschland, England, Frankreich und die Vereinigten Staaten.“ Zur zweiten Gruppe wurden die „in der Entwicklung ungefähr gleichstehenden kleineren Länder wie Belgien, Spanien und die Schweiz“ gezählt, die allerdings in bestimmten Spezialgebieten bzw. unter dem Aspekt der größeren Vielseitigkeit der akademischen Ausbildung auf die weiter ausdifferenzierten Studienangebote größerer Länder angewiesen waren. Die beiden letzten Gruppen umfaßten schließlich „Gebiete, die den Höchststand der Hochschulentwicklung noch nicht erreicht haben oder erst im Anfang der Hochschulentwicklung stehen“ wie etwa China, Korea oder Rußland (SCHAIRER 1927, S. 51). „Mit der Vermutung weitgehender Richtigkeit“ schätzte SCHAIRER, daß die erste Ländergruppe mit ausgebauten Systemen 10 %, die zweite Gruppe mit ausgebauten, aber nicht hinreichend ausdifferenzierten Hochschulen 20 % und die beiden letzten Gruppen 70 % der 1927 weltweit angenommenen 40.000 ausländischen Studenten ausma-

chen würden (ebd.). Vor diesem Hintergrund ging SCHAIRER davon aus, daß ein Potential von 28.000 ausländischen Studenten auf die Länder der beiden letzten Gruppen mit noch unausgebauten Hochschulsystemen entfallen würde.

Die Erwartung, einen größeren Teil dieses Rekrutierungspotentials für die deutschen Hochschulen gewinnen zu können, wurde jedoch durch die Zulassungspolitik der preußischen Hochschulverwaltung und der Universitäten konterkariert. In einer „auf Wunsch“ der Philosophischen Fakultät der Universität Berlin im Jahr 1925 verfaßten Denkschrift über die seit dem WS 1922/23 durchgeführten „Immatrikulationsprüfungen (Ergänzungsprüfungen)“ wurde zunächst die seit dem Krieg „strenger geworden(e) Haltung“ bei der Auswahl ausländischer Bewerber betont (REMME 1932, S. 309). „Alle“ Ausländer, die sich dieser Prüfung unterzogen hätten, wären „früher ohne weiteres zur Vollimmatrikulation und zur Doktorprüfung zugelassen worden.“ (Ebd., S. 311) Durch die Zentralisierung des Zulassungsverfahrens sei nach dem Krieg zunächst „die Hälfte der Bewerber wegen unzureichender Vorbildung abgewiesen“ worden. Zu der „Nachprüfung“ würden nicht einfach Bewerber zugelassen, die in Deutschland studieren „wollen“, sogar „nicht einmal alle, die auf Grund ihrer Vorbildung in ihrem eigenen Lande Studienberechtigung haben, sondern nur solche, die bereits ein Reifeprüfungszeugnis besitzen, das wenigstens in einigen Fächern die Höhe eines deutschen ganz oder annähernd erreicht.“ Gegenüber der relativ unregelmäßigen Zulassungspraxis der Vorkriegszeit bedeute die Prüfung „also keine Erleichterung [...], sondern eine Erschwerung“ (ebd., S. 310). Die beigelegte Übersicht über die Immatrikulationsprüfungen zwischen dem WS 1922/23 und dem WS 1931/32 ergibt knapp 1.800 Zulassungsgesuche. Von den 1.210 Ausländern, die sich der Immatrikulationsprüfung unterzogen hatten, absolvierten sie 840 mit Erfolg – über die Hälfte der ursprünglichen Interessenten war also ausgeschieden (ebd., S. 312 f.).

Während die Berliner Fakultät mit diesem Verfahren der Ergänzungsprüfung noch eine Politisierung der Frage der Äquivalenz der Schulzeugnisse anderer Länder mit der deutschen Reifeprüfung auf internationaler Ebene vermeiden wollte – als nach dem Krieg zunächst „die Hälfte der Bewerber wegen unzureichender Vorbildung abgewiesen“ worden war, „häuften sich die diplomatischen Schwierigkeiten mit den Vertretungen der Heimatländer“ (ebd., S. 310) –, wurde die Zulassungsproblematik in der innenpolitischen Diskussion wenige Jahre darauf um so offensiver thematisiert.

Im November 1930 wandte sich der preußische Kultusminister in einer „Grundsätzliche(n) Stellungnahme zur Immatrikulation von Ausländern mit

minderer Vorbildung“ ausdrücklich gegen die „bedingungslose oder zu leichte Aufnahme“ von Ausländern allgemein „oder auch (von) Auslandsdeutschen“ (ebd., S. 299). Es sei „klar“, führte der Minister aus, „daß ein gut begabter Ausländer [...] oft auch mit minderer Vorbildung, als sie die deutsche höhere Schule verleiht, seinen Weg an der deutschen Universität machen kann.“ Dies wäre aber auch „bei manchem begabten Obersekundaner oder Unterprimaner in Deutschland der Fall.“ Würde man den Stellenwert des Abiturs bei der Zulassung von Ausländern jedoch relativieren, müßten sich die Universitäten „gegen den Ansturm derjenigen wehren, die behaupten, daß eine neunjährige höhere Schule als Vorbereitungsanstalt für das Universitätsstudium zu weit gehe.“ Die Universitäten könnten nur schwerlich noch damit argumentieren, „daß die in den deutschen höheren Schulen erlangte Vorbildung hinter den Anforderungen der Universitäten“ zurückbleibe. Dagegen gebe es dann nämlich keinen „schlagendere(n) Einwand“ als eingestehen zu müssen, daß „Chinesen, Türken, Argentinier, Ägypter und Rumänen mit einer so viel minderen Vorbildung [...] für das Hochschulstudium von vornherein begabter seien als die Deutschen.“ Bestehende Vorbildungsunterschiede zwischen Ausländern und Deutschen müßten „der Ordnung halber“ ausgeglichen werden. Um den „Übergang“ in das deutsche System zu „erleichtern“ (!), empfahl der Minister die bereits bei der Zulassung, aber auch im Erfolg hoch selektive „Immatrikulationsprüfung“. (Ebd., S. 299 f.)

Der Vergleich dieser Ausführungen mit einer in der VOSSISCHEN ZEITUNG 1901 veröffentlichten Stellungnahme aus „Universitätskreisen“ verdeutlicht die mittlerweile eingetretene Diskrepanz zwischen einer ursprünglich pragmatisch, nunmehr jedoch programmatisch geführten Diskussion der Ausländerfrage. Die Art der Vorbildung für das Universitätsstudium habe – so der Kommentar von 1901 – Ausländern „eine völlig andere Bedeutung als Deutschen gegenüber.“ Bei diesen – den „Aspiranten aller leitenden Stellungen“ – dürfe man bei der „Reife [...] nicht das geringste nachlassen. Dieses Interesse fällt aber dem ausländischen Studenten gegenüber weg.“ Man brauche „nicht dafür sorgen, daß seine volle Ausnutzung der Vorlesungen verbürgt sei. Die Forderung der Vorbildung könnte in diesem Fall nur die Bedeutung eines Schutzzolles haben“, um begrenzte Kapazitäten in Laboratorien etc. den deutschen Studenten zu reservieren. Dieses Argument gälte jedoch schon nicht mehr für die Geisteswissenschaften: „[...] ich wüßte nicht, daß die Ausländer den Einheimischen die Worte des Professors vor den Ohren wegnehmen!“ Auch die „Raumfrage“

sei eine „so armselige Kleinigkeit, daß es gar nicht ernsthaft diskutiert werden kann.“ (ZULASSUNG AUSLÄNDISCHER STUDENTEN 1901)

Mit größerer Weitsicht als die Stellungnahme des Ministers von 1930 argumentiert im gleichen Jahr wiederum REINHOLD SCHAIRER. Die „strengen Grundsätze“ bei der Zulassung von Ausländern wirkten aus seiner Sicht „ungewollt in der Praxis so vielfach zugunsten des Besuchs der Hochschulen anderer Länder. Eine liberalere und vor allem einfachere und schneller zu Entscheidungen führende Handhabung der Zulassung als solcher, ohne in den Fragen des Endexamens im geringsten nachzugeben, wird von vielen Freunden der deutschen Hochschulen im Inlande und im Auslande dringend anempfohlen.“ (SCHAIRER 1930, S. 531) Bezüglich der „scharfen Zulassungsmaßnahmen“ gibt SCHAIRER zu Bedenken, daß einerseits vor allem Ausländer an ihnen scheitern, die aus Ländern kommen, denen ein ausgebautes Schulwesen noch fehlt, die aber andererseits „sicher einmal in ihrem Lande vielfach zu großer Verantwortung berufen sein werden, denn nicht immer folgt das Leben nur den Zeugnissen der Schule.“ Hier würde die Chance vertan, „Männer und Frauen mit deutscher gründlicher Hochschulausbildung in diesen schöpferischen Jahren des Aufbaus“ (d.h. ohne voll ausgebautes Schul- und Hochschulsystem, was wiederum die Immatrikulation in Deutschland erschwerte oder gar verhinderte) zu gewinnen, die dann später „das ganze Schicksal dieses Landes mit Einschluß der Schulen auf das maßgebendste beeinflussen“ (ebd., S. 532). Angesichts der in anderen Ländern schon seit der Jahrhundertwende zu beobachtenden Politik einer außen- und kulturpolitisch motivierten Öffnung der Hochschulen gegenüber ausländischen Studenten kamen SCHAIRERS Überlegungen indessen zu spät.

Frankreich und England hatten längst „den großen Einfluß erkannt [...], den die aus Deutschland (im 19. Jahrhundert, P.D.) zurückgekehrten amerikanischen Studenten auf die geistige Entwicklung ihres Landes ausübten.“ So wurde in England „der bis dahin unbekannte Doctor of Philosophy in Oxford, Cambridge und London eingeführt ‚for the benefit of foreigners, especially Americans. The purpose of the Doctorat de l'Université in France is the same.‘ Die Entwicklung der Frequenzen der Amerikaner an den europäischen Hochschulen bringt den zahlenmäßigen Beweis für die Wirkung dieser Maßnahmen.“ (SCURLA 1933, S. 134 f.)²⁰

In Frankreich erfolgte bereits 1897 die „Einführung rein akademischer, von den Universitäten zu erteilender Doktor- und anderer Grade, die we-

20 Das englische Zitat stammt von dem Leiter des *Institute of International Education* in New York, STEPHEN P. DUGGAN.

sentlich auf Ausländer berechnet“ waren (DIE AUSLÄNDERFRAGE AN DEN UNIVERSITÄTEN UND TECHNISCHEN HOCHSCHULEN 1906, Sp. 390). Die Differenzierung zwischen den neuen akademischen und den üblichen staatlichen Graden bedeutete eine Form der Kanalisierung ausländischer Studenten, die einerseits deren Interessen an einer prestigereichen akademischen Qualifikation im Ausland entsprach, ohne andererseits eine Konkurrenz mit den französischen Absolventen zur Folge zu haben.

Die übliche *inscription* an den Staatsuniversitäten bedeutete die Einschreibung für einen streng reglementierten Studiengang, mit dessen erfolgreicher Absolvierung ein staatlicher Grad erworben wurde, der zugleich „die Berechtigung zum Betrieb der ärztlichen Praxis, zum Eintritt in den Advokatenstand und zur Übernahme von Stellen an staatlichen höheren Schulen“ verlieh. Abgesehen davon, daß Ausländer bereits zur *inscription* dieselben Zertifikate (oder ministeriell anerkannte Äquivalente) nachweisen mußten wie die französischen Studenten, konnten die Anforderungen in diesen Studiengängen „von Ausländern nur selten oder gar nicht erfüllt werden“ (ebd.). Die von den staatlichen Graden strikt unterschiedenen „neuen Universitätsgrade dagegen verleihen keinerlei öffentliche Berechtigungen, sondern nur Titel nach Art der deutschen.“ (Ebd., Sp. 390 f.) Dadurch blieben „die Rechte und Interessen unserer eigenen Studierenden gewahrt“, ohne die „Kundschaft“ der Ausländer zu verlieren (LAVISSE, zit. nach ebd., Sp. 391).²¹

Die Regelungen von 1897 sahen neben der *inscription* eine in ihrem Anforderungsniveau von den Senaten der Universitäten geregelte „*Immatriculation*“ vor, „durch welche auch diejenigen die volle Berechtigung als Studierende erhalten, die sich nicht für einen (staatlichen, P.D.) Grad einschreiben lassen.“ (Ebd., Sp. 393) Die Anforderungen an die Universitätsgrade galten „als keineswegs gering, aber doch solcher Art, daß sie von Ausländern ohne Schwierigkeiten erfüllt werden“ konnten (ebd., Sp. 391). Aber schon die Einführung des hier skizzierten französischen Modells läßt sich nicht ohne Bezug auf die „Rivalen im internationalen Wettbewerb“ (neben den Deutschen die „Franzosen, Engländer, Belgier, Amerikaner“) erklären (ebd., Sp. 517 und 392 f.).

Während die europäischen Länder gerade die amerikanischen Studenten vor wie nach dem Ersten Weltkrieg besonders umworben hatten, zielten die *Amerikaner* vor allem auf die Rekrutierung chinesischer Studenten. Nach-

21 Der in der Quelle ins Deutsche übersetzte Text findet sich im Original in LAVISSE 1896, S. 331–333.

dem die amerikanische Regierung Anfang des 20. Jahrhunderts die Boxer-Entschädigungszahlung in Höhe von 12 Millionen Dollar an die chinesische Regierung mit der Auflage zurückgegeben hatte, diesen Betrag in Stipendien für jährlich 400 ausgewählte chinesische Studenten in den USA einzusetzen, hatten die Stipendiaten seitdem „eine noch größere Zahl freier Studenten mit sich gezogen“ (SCHAIRER 1927, S. 27).

Eine amerikanische Übersicht aus den 1920er Jahren – nach heutiger Terminologie in Teilen bereits eine „Verbleibsstudie“ – dokumentiert die Erfolge dieser Strategie. Eine nach den Angaben von 400 *colleges* erstellte Statistik weist für das akademische Jahr 1923/24 6.988 Studenten nach Fachrichtung und Nationalität aus. Von den 1.467 in den USA studierenden Chinesen wählte ein knappes Drittel *Liberal Arts*, ein weiteres knappes Drittel *Engineering* oder *Commerce* (WHEELER/KING/DAVIDSON 1925, S. 310 f.). Nach der Rückkehr in ihre Heimatländer waren von insgesamt 882 befragten ehemaligen Studenten 282 in Erziehungsberufen beschäftigt; unter ihnen befanden sich 156 Philippinen und 57 Chinesen. 39 der 76 im Bereich *Business* Beschäftigten waren ebenfalls Chinesen (ebd., S. 320).

Bei der Rekrutierung ausländischer Studenten engagierte sich schließlich auch die *Sowjetunion*. Dabei paßte sich „das ganze Vorgehen Rußlands an die westlichen Methoden an, so sehr, daß nach amerikanischen Berichten vor einigen Jahren KARACHAN als russischer Botschafter in China den noch ausstehenden Teil der an Rußland zu zahlenden Boxerentschädigung eintrieb und die ganze Summe den chinesischen Studenten schenkte, (zum Teil in völliger Nachahmung der amerikanischen Boxerentschädigungsaktion) zum Zwecke der Entsendung chinesischer Studenten nach Moskau, wo unter Leitung RADEKS eine eigene Universität für Chinesen, die Sunyatsen-Universität, gegründet ist, die zur Zeit 600 chinesische Studenten umfaßt.“ (SCHAIRER 1927, S. 31) „Ein großer Teil dieser Studenten“, fährt SCHAIRER fort, „sind Stipendiaten des Gouverneurs von Kanton.“ Die Zahl solle weiter erhöht werden, soeben befände sich „eine große Zahl der Söhne der Hauptführer der chinesischen Freiheitsbewegung zum Studium in Moskau“, ähnliche Studieneinrichtungen bestünden auch anderswo in der Sowjetunion. In diesem Zusammenhang entfalte sich eine „starke Propaganda gegen den Besuch chinesischer Studenten an amerikanischen Hochschulen und vor allem für die Verweigerung der Annahme der Stipendien mit der Begründung, daß der Besuch russischer Hochschulen viel wichtiger und wertvoller sei.“ (Ebd.)

Unabhängig von der sich hier abzeichnenden Politisierung des Auslandsstudiums erschwerte seit der Jahrhundertwende die zunehmende Selbstzen-

triertheit der Zulassungsbestimmungen eine progressive Rekrutierung des wachsenden Potentials ausländischer Studenten für ein Studium an deutschen Hochschulen. Anstelle der vor der Jahrhundertwende lediglich an Äquivalenten zu deutschen Abschluszeugnissen orientierten und zugunsten der individuellen Bewertung der Vorbildungsvoraussetzungen ausländischer Studienbewerber noch hinreichend offenen und unscharfen Zulassungsregelungen hatten sich nach 1900 mehr und mehr die Strukturprinzipien des deutschen höheren Schulwesens als Vergleichs- und Bewertungsmaßstab durchgesetzt. Dabei wurden die deutschen Schul- und Hochschulstrukturen künstlich ‚universalisiert‘ und die formal meist nicht unmittelbar hochschulzugangsorientierten Systeme der anderen Länder nach der Qualität der in ihnen erworbenen Vorbildung für ein wissenschaftliches Fachstudium deutschen Typs beurteilt.

In einer Kreuztabelle, die für das SS 1931 5.730 Studenten an wissenschaftlichen Hochschulen aus 29 europäischen Ländern (ohne Sowjetunion) nach 34 Einzelfächern aufschlüsselt, liegen in nur sieben der insgesamt 986 Felder der Tabelle die Frequenzen höher als 100 Studenten aus einem bestimmten Land in einem bestimmten Fach (REMME 1932, S. 18 f.). Bei über 99 % aller Zuordnungen bewegen sich die Zahlen erheblich unter 50, meist sogar weit unterhalb von 20 ausländischen Studenten aus einer bestimmten Nation in einem Fach. Auf der Grundlage dieser – mit Ausnahme der stärker nachgefragten medizinischen Fächer – weitgehend unsystematischen Streuung, die sich im übrigen bei den 1.537 Studenten aus 33 außer-europäischen Ländern wiederholt (ebd., S. 20 f.), läßt sich eine an der Systemstruktur des deutschen Bildungswesens ausgerichtete, standardisierte Zulassungspraxis nicht mehr rational legitimieren. Der skizzierten empirischen Verteilung zufolge hätte es statt dessen viel näher gelegen, bei der Auswahl der ausländischen Studenten an Systemstrukturen orientierte Zugangsäquivalenzen außer Acht zu lassen und die fachwissenschaftliche Eignung als zentrales Zulassungskriterium einzuführen. Ein auf diese Weise individualisiertes Auswahlverfahren hätte mit den Entscheidungsspielräumen der Wissenschaftler vor allem den Sachbezug des Verfahrens erhöht. Im Kontext solcher Alternativen erscheint es in der Tat „fragwürdig [...], daß die Entscheidung, wo und in welchem Umfang materielle Unterschiede (der Vorbildungsvoraussetzungen von Ausländern gegenüber Deutschen, P.D.) ausgeglichen oder berücksichtigt werden“, traditionell „der Kultusbürokratie in weitem Umfang vorbehalten bleibt und die Entscheidungsbefugnis der Universitäten erheblich eingeschränkt ist.“ (HOFFMANN 1981, S. 220)

Literatur

- DIE AUSLÄNDERFRAGE AN DEN UNIVERSITÄTEN UND TECHNISCHEN HOCHSCHULEN. In: Deutsche Literaturzeitung XXVII (1906), Nr. 6, Sp. 325–331; Nr. 7, Sp. 389–396; Nr. 8, Sp. 453–458; Nr. 9, Sp. 517–521.
- BROCKE, B. v./KRÜGER, P. (Hrsg.): Hochschulpolitik im Föderalismus. Die Protokolle der Hochschulkonferenzen der deutschen Bundesstaaten und Österreichs 1898 bis 1918. Berlin 1994.
- BUNDES-GESETZBLATT DES NORDDEUTSCHEN BUNDES 1868. Nr. 1. bis incl. 35. Berlin o.J.
- CENTRALBLATT FÜR DIE GESAMMTE UNTERRICHTSVERWALTUNG IN PREUßEN. Jahrgang 1874.
- CENTRAL-BIBLIOTHEK FÜR LITERATUR, STATISTIK UND GESCHICHTE DER PÄDAGOGIK UND DES SCHULUNTERRICHTS IM IN- UND AUSLANDE. Hrsg. v. H.G. BRZOSKA, Juni-Heft 1839.
- CONRAD, J.: Das Universitätsstudium in Deutschland während der letzten 50 Jahre. Statistische Untersuchungen unter besonderer Berücksichtigung Preußens. Jena 1884.
- DIEHL, C.: Americans and German Scholarship 1770-1870. New Haven and London (Yale University Press) 1978.
- FLEMING, P.: Die Belagerung zu Peking. Zur Geschichte des Boxer-Aufstandes. Stuttgart 1961 (engl. Orig.: The Siege at Peking, 1959).
- HOFFMANN, J.: Äquivalenzen und „Nostrifikationen“ – zwei Kapitel akademischen Autausches. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 31 (1981), 2. Teil, S. 219–228.
- HORN, E.: Das höhere Schulwesen der Staaten Europas. Eine Zusammenstellung der Lehrpläne. Berlin 1906 (Berlin ²1907 mit verändertem Untertitel: Eine Zusammenstellung „der Stundenpläne“).
- KARADY, V.: Gewalterfahrung und Utopie. Juden in der europäischen Moderne. Frankfurt a. Main 1999.
- LAVISSE, M.: Rapport présenté au Conseil supérieur de l'Instruction publique sur le projet de décret portant règlement pour les Conseils des Universités. In: Revue de l'Enseignement XXXI (1896), S. 326–333.
- MATTHES, J.: The Operation Called „Vergleichen“. In: DERS. (Hrsg.): Zwischen den Kulturen? Göttingen 1992, S. 75–99.
- MÜNSTERBERG, H.: Das Studium der Amerikaner an deutschen Hochschulen. Berlin 1911.

- RAUCH, G. v.: Rußland vom Krimkrieg bis zur Oktoberrevolution (1856–1917). In: SCHIEDER, TH. (Hrsg.): Handbuch der Europäischen Geschichte. Band 6, Stuttgart 1968, S. 309–352.
- REMME, K.: Das Studium der Ausländer und die Bewertung der ausländischen Zeugnisse. Berlin 1929 (Berlin ²1932).
- SCHAIRER, R.: Ausländische Studenten an deutschen Hochschulen. In: DOEBERL, M. u.a. (Hrsg.): Das akademische Deutschland. Band III: Die deutschen Hochschulen in ihren Beziehungen zur Gegenwartskultur. Berlin 1930, S. 523–542.
- DERS.: Die Studenten im internationalen Kulturleben. Beiträge zur Frage des Studiums in fremdem Lande. Münster i. W. 1927.
- SCHRÖDER, O. (Hrsg.): Aufnahme und Studium an den Universitäten Deutschlands. Halle 1908 (²1926).
- SCURLA, H.: Umfang und Richtung der zwischenstaatlichen Studentenwanderung. Berlin 1933.
- TITZE, H. (unter Mitarbeit von H.-G. HERRLITZ/V. MÜLLER-BENEDICT/A. NATH): Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1920–1944 (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. I: Hochschulen. 1. Teil). Göttingen 1987.
- DERS.: Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten 1830–1945 (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. I: Hochschulen, 2. Teil). Göttingen 1995.
- THWING, C.F.: The American and the German University. One Hundred Years of History. New York (The Macmillan Company) 1928.
- VEYSEY, L.R.: The Emergence of the American University. Chicago & London (The University of Chicago Press) 1965.
- WHEELER, W.R./KING, H.H./DAVIDSON, A.B. (Hrsg.): The Foreign Student in America. New York 1925.
- ZULASSUNG AUSLÄNDISCHER STUDENTEN. In: VOSSISCHE ZEITUNG vom 31. Mai 1901.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Peter Drewek, Freie Universität,
Institut für Allgemeine Pädagogik,
Arnimallee 11, 14195 Berlin

Fritz C. Neumann (1897–1976).

Ein radikaler deutscher Pädagoge als Emigrant in Europa und den USA

1 Vorbemerkung

Die deutschsprachige Emigration in die USA ist frühzeitig von der amerikanischen Forschung thematisiert worden, wobei in der ersten Generation der Exilforscher nicht selten Forscher und Forschungsgegenstand biographisch noch identisch sind (MARCUSE 1960; NEUMANN U.A. 1952). Nach anfänglich nur sporadischer Zuwendung von Seiten der deutschen Historiker entfaltet die Exilforschung eine Eigendynamik, die in einer kaum mehr überschaubaren Flut von Publikationen resultiert und durch ausländische, insbesondere nordamerikanische Beiträge ergänzt und bereichert wird (HEILBUT 1983 u.a.). Die Erträge dieser Forschung sind mittlerweile in einigen unverzichtbaren Handbüchern dokumentiert (BIOGRAPHISCHES HANDBUCH 1980–83; KROHN U.A. 1997).

Die pädagogische Emigrationsforschung hat sowohl zur emigrierten Reformpädagogik (FEIDEL-MERTZ 1998), zur Sozialpädagogik (WIELER/ZELLER 1995; WIELER 1995), zur politisch motivierten Pädagogik-Emigration (FEIDEL-MERTZ/SCHNORBACH 1998) als auch zur Emigration der universitären Erziehungswissenschaft (HORN 1998; TENORTH/HORN 1996) intensiv gearbeitet. Aufgrund dieser Forschungen kann geschätzt werden, daß ungefähr 500 Pädagogen nach 1933 in die USA emigrierten. Auch für die Pädagogik war also die USA das dominierende Emigrationsland. Aber während für die Sozial-, Geistes- und Verhaltenswissenschaften das weitere Schicksal der USA-Emigranten relativ gut erforscht ist, ist die Wirkung und das Tätigkeitsfeld der deutschsprachigen pädagogischen Emigranten in den USA noch weitgehend unbekannt. Desiderata sind insbesondere: (1) die wirkungsgeschichtliche Dimension und die Tätigkeit der pädagogischen Emigranten in den USA nach 1933, (2) die Auseinandersetzung der vielfach noch stark den europäischen Traditionen verhafteten Emigranten mit den amerikanischen Erziehungs- und Bildungsverhältnissen und (3) die Bedeutung der pädagogischen Remigration für die deutsche Entwicklung nach 1945.

Der folgende Beitrag soll deshalb solchen Fragen exemplarisch nachgehen. An der Biographie von FRITZ C. NEUMANN (1897–1976) – einem vor 1933 reformpädagogisch und politisch stark engagierten Hamburger Lehrer, nach 1933 zur Emigration gezwungen – kann nicht nur ein Emigranten-schicksal nachgezeichnet werden, das bisher ignoriert wurde (FRITZ NEUMANN ist im biographischen Handbuch der deutschsprachigen Emigration nicht verzeichnet). NEUMANNs Tätigkeit in den USA erlaubt auch, die Beziehung zwischen deutscher Reformpädagogik und der amerikanischen *Progressive education* auf der Ebene pädagogischen Handelns konkret nachzuzeichnen und die Wandlungen im pädagogischen Credo zu untersuchen, zu denen sich der radikale Hamburger Pädagoge angesichts der liberalen amerikanischen Tradition genötigt sah.

Der an der *Hoover Institution on War, Revolution and Peace* (Palo Alto, CA) aufgefundene Nachlaß von NEUMANN besteht hauptsächlich in einem über weite Passagen unpaginierten Memoirenfragment. Das Typoskript – in englischer Sprache – wurde 1952 auf einer Schiffspassage von den USA nach Europa verfaßt. Die biographischen Informationen enden um 1950.¹ Diese Erinnerungen NEUMANNs erlauben nicht nur Aussagen zur reformpädagogischer Praxis in Hamburg und zu der 1933 erzwungenen Emigration, sie beschreiben auch einen pädagogischen Lebensweg, der mit einer Kindheit an der Schwelle zum 20. Jahrhundert einsetzte und bis zum Ende der 1940er Jahre andauerte. Die hier vorgelegte Darstellung folgt dem Lebenslauf, setzt also mit dem jungen NEUMANN ein, zeigt dann die berufliche Praxis des Reformpädagogen und schließlich den Emigranten NEUMANN zwischen Pädagogik und Alltag.

2 Der junge Neumann

FRITZ C. NEUMANN wurde am Sonntag, den 14. Februar 1897 in Hamburg als zweites Kind einer mittelständischen Familie geboren (MC). Sein Vater führte ein Damenbekleidungsgeschäft, seine Mutter stammte aus einfachen Verhältnissen und war bei seiner Geburt nicht mehr beruflich tätig. Entsprechend den großen Aufstiegsambitionen des konservativen, nationalliberal geprägten Elternhauses absolvierte sein Bruder im traditionsreichen *Johanneum* das Pensum eines humanistischen Gymnasiums. Angesichts der immensen Schwierigkeiten, die sein älterer Bruder dabei erlebte, wurde für

1 Das Memoirenfragment trägt die Überschrift *Memoirs of a Contemporary* und wird im folgenden unter der Abkürzung MC zitiert

den jüngeren FRITZ NEUMANN die vermeintlich leichtere Variante des die modernen Fremdsprachen betonenden Realgymnasiums ausgesucht.

Schulbildung und Erziehung im Elternhaus folgten dem bekannten Trend im Kaiserreich auch darin, Kultur strikt von der Politik zu trennen. NEUMANNs Jugend war aber, insofern keineswegs alltäglich für ein bürgerliches Milieu, schon früh durch ein konsequent atheistisches Element geprägt. Sein Vater fühlte sich zwar der Tradition des protestantischen Liberalismus verpflichtet, verstand sich aber gleichwohl als Freidenker (MC). Wenig alltäglich war auch, daß der junge NEUMANN zeitig damit begann, die Realität der Schule als Indiz für die Misere des Bildungssystems zu verstehen. Einerseits wurde seine Kritik durch die als scharfe Kluft wahrgenommene Differenz zwischen Volksschullehrern und den akademisch gebildeten Lehrern an den Gymnasien angestoßen, andererseits durch den grundsätzlichen Zweifel an der Institution, der durch die Diskrepanz zwischen den in der Schule gelehrteten Inhalten und der gesellschaftlichen Realität ausgelöst wurde. Verstärkt wurden Kritik und Diskrepanzerfahrung durch seine Lektüre: Sein Interesse für zeitgenössische Literatur, repräsentiert vor allem in Werken von GERHART HAUPTMANN, JOHAN AUGUST STRINDBERG, GEORGE BERNARD SHAW oder LEW TOLSTOI, empfand er als Gegengewicht gegen den gängigen schulischen Lektürekanon und gegen die Einfallslosigkeit des schulischen Fremdsprachenunterrichts.

Namentlich die Sozialkritik im Werk HENRIK IBSENS empfand er als apokalyptisch reinigende Einsichten in die moderne Seelenwelt und der ethische Grundsatz, seinen Überzeugungen treu zu bleiben, vermittelte ihm eine moralische Orientierung, die er in seinem Elternhaus bislang vermißt hatte. Angewidert von den offen zum Ausdruck gebrachten chauvinistischen Tendenzen im Geschichtsunterricht, reifte in ihm zugleich eine zunehmend anti-nationalistische und pazifistische Gesinnung. Der Literatur folgte die Beschäftigung mit der Philosophie. NIETZSCHES Kulturkritik in der *Genealogie der Moral* (1887) oder in *Jenseits von Gut und Böse* (1886) fanden schon wegen der agnostischen und anti-klerikalen Position seine Zustimmung. Aber auch der Methaphysik HENRI BERGSONs, dem Kulturpessimismus OSWALD SPENGLERS, der Philosophie ARTHUR SCHOPENHAUERS und dem Kulturkritiker und Soziologen GEORG SIMMEL widmete er seine intensive Aufmerksamkeit – außerhalb der Schule (MC).

Im Oktober 1913 trat die deutsche Jugendbewegung auf dem *Hohen Meißner* auch über Berlin hinaus öffentlich in Erscheinung. Der Wandervogel faszinierte die städtischen, meist aus bürgerlichen Verhältnissen stammenden Gymnasiasten, denen der krude Materialismus, in der Lebensart

der Erwachsenen zum Greuel geworden war. FRITZ NEUMANN nahm zwar Anteil an der Jugendbewegung, aber eher lesend und sympathetisch beobachtend, und hielt ansonsten Distanz. Ihn faszinierte besonders der intellektuelle und moralische Aufbruch, der in dem florierenden Jugend- und Schülerschrifttum zum Ausdruck kam, als die realisierte Praxis des jugendbewegten Lebens. Die Schriften WYNEKENS fand er interessant und intelligent, für die Liebe zum Volkstum hatte er dagegen wenig Verständnis und für die Praxis der vor allem naturbeflissenen Wanderer prägte er die eher spöttische Bezeichnung *blonde Tippeltröpfe* (MC). Schon ein Blick in die 1920er Jahre bestätigte ihm, wie sehr sich nach dem Ersten Weltkrieg der Charakter des Wandervogels durch die zunehmende Ideologisierung und den damit verbundenen Riß der Gesellschaft in eine nationalistische und eine proletarisch-sozialistische Fraktion geändert hatte.

Hamburg hatte vor 1918 noch keine eigene Universität, u.a., weil der von einflußreichen Patrizierfamilien beherrschte Senat die Entstehung eines akademischen Proletariats befürchtete (KRAUSE U.A. 1991). NEUMANN, wegen seines schlechten Schvermögens kriegsdienstuntauglich, immatrikulierte sich deshalb im Sommersemester 1915 an der Universität Kiel und schrieb sich für die Fächer Deutsch, Französisch und Philosophie ein, in der Absicht, Gymnasial-Lehrer zu werden. Die Kieler Alma Mater bot ihm, nach seinem Eindruck, nichts übermäßig intellektuell Stimulierendes. Am greisen PAUL DEUSSEN, einem Jugendfreund NIETZSCHES, fand NEUMANN trotz der fulminanten Rezitationsleistungen² des alten Gelehrten wenig Gefallen; die Soziologie des HOBBSForschers FERDINAND TÖNNIES lag außerhalb des Fächerspektrums, das er studierte und das ihn interessierte. Angesichts des vorherrschenden Positivismus in den in Kiel dominierenden Literaturwissenschaften waren auch diese Disziplinen für ihn wenig erhellend. Methodische Innovationen, wie sie in den Werken FRIEDRICH GUNDOLFS vorlagen, der 1911 seine faszinierende Studie *Shakespeare und der deutsche Geist* publiziert hatte, wurden im Studium nicht behandelt; die neuen Ausblicke, die KARL VOßLER (VOßLER 1913) für die Beschäftigung mit der französischen Literatur anbot, wurden bei den Kieler Romanisten als unwissenschaftlich abgelehnt.

Angezogen von RUDOLF EUCKEN³, dem Nobelpreisträger, Philosophen und Mentor einer eigenen sozialen Bewegung, der einen sozial-ethisch ver-

2 NEUMANNs Memoirenfragment zufolge kannte DEUSSEN den gesamten Faust auswendig.

3 Für NEUMANN vor allem wichtig: EUCKEN, R.: Geschichte und Kritik der Grundbegriffe der Gegenwart, 1878; seit der dritten Auflage von 1903 unter dem Titel *Geistige Strömungen der Gegenwart*. EUCKEN erhielt 1908 den Nobelpreis für Literatur.

standen, auf gemeinsames substantielles Wirken gerichteten schöpferischen Aktivismus vertrat und jeden einseitigen Intellektualismus bekämpfte, wechselte FRITZ NEUMANN im Sommersemester 1916 an die Universität Jena. Infolge der kriegsbedingten Absenz vieler Studierender hatte er sofort das Glück, in EUCKENS Seminar zur Rechtsphilosophie HEGELS aufgenommen zu werden. Das nächste Semester konnte er jedoch nicht mehr beginnen, denn er wurde Soldat. Die Kategorien für die Kriegsdiensttauglichkeit waren neu definiert worden, und NEUMANN erlebte zuerst in Polen, dann in Flandern die grausame Realität eines Krieges, in dem sein Bruder fiel, und dem er sich nur aufgrund eines Hautleidens im Juli 1918 entziehen konnte.

Doch die Kriegserfahrung hatte auch bei NEUMANN, wie bei vielen seiner Generation, große Bedeutung für die Ausprägung seiner politisch-sozialen Überzeugungen. Er nahm in den Schützengräben die Arbeiter nicht mehr nur theoretisch, als soziale Kategorie, wahr, sondern lernte sie als Kameraden schätzen, sah, daß sie permanenter Erniedrigung ausgesetzt waren, und begann, seinen kritischen Impetus konkreter zu denken. Er lernte Politik realistischer zu verstehen und erweiterte seinen Horizont. Im Zusammenhang mit den Aktivitäten der Soldaten- und Matrosenräten in Hamburg spielte er bereits seinen ersten aktiv politischen Part als Mitglied im Rat des Krankenhauses und machte die Bekanntschaft von Arbeiter- und Gewerkschaftsführern (MC).

Seit Januar 1919 setzte FRITZ NEUMANN das Studium an der neugegründeten Hamburger Universität fort, beeindruckt in erster Linie von dem Philosophen ERNST CASSIRER, der gerade sein monumentales Epos *Das Erkenntnisproblem in der Philosophie und Wissenschaft der neueren Zeit* (1906–1920) fertiggestellt und die Arbeit an der dreibändigen *Philosophie der symbolischen Formen* (1923–1929) aufgenommen hatte. Einen nachhaltigen Eindruck auf NEUMANN vermittelte auch der Historiker MAX LENZ. Beeindruckend war vor allem aber die Ausstrahlung des Psychologen WILLIAM STERN. Farblos blieb dagegen auch in Hamburg die Lehre in der Romanistik und Germanistik. NEUMANN suchte seine kulturellen Interessen außerhalb der Universität zu befriedigen. Er engagierte sich in der Hamburger Kunst- und Literaturszene, die z.B. in den neu gegründeten Kammerspielen dem zeitgenössischen Expressionismus verpflichtet war und die Stücke von ERNST TOLLER, BERTOLT BRECHT oder WALTER HASENCLEVER in enthusiastisch gefeierten Aufführungen auf die Bühne brachte.

Im Frühjahr 1921 promovierte NEUMANN mit einer Summa cum laude bewerteten Dissertation über IBSEN (NEUMANN 1921) und erlebte die Genugtuung, daß die Arbeit im folgenden Jahr in der renommierten norwegi-

schen Literaturzeitschrift *Edda* in Auszügen veröffentlicht wurde. Ebenfalls 1921 absolvierte er das Staatsexamen für das Lehramt an Höheren Schulen in den Fächern Deutsch, Französisch und Geschichte. Seinem Wunsch entsprechend, begann NEUMANNs Lehrertätigkeit mit einem reformpädagogischen Engagement; denn seine erste Stelle hatte er an der Hamburger Lichtwarkschule zur Jahreswende 1921/22, zunächst als Kandidat, ab Frühjahr 1923 als frisch vermählter Beamter (MC).

3 Der Reformpädagoge Neumann

Die reformpädagogische Bewegung hatte sich in den öffentlichen Schulen zwar bereits vor dem Ersten Weltkrieg vorrangig an Volksschulen artikuliert, befördert durch die soziale Lage und das Ansehen der Volksschullehrerschaft. Die weit von akademischen Standards entfernte seminaristische Ausbildung, die defizitären materiellen Bedingungen und die geringe Bezahlung hatten nicht nur ein geringeres Sozialprestige gegenüber den akademisch qualifizierten Oberlehrern zur Folge, sondern entluden sich auch in beträchtlicher Unzufriedenheit. In den großen Städten Preußens gehörten Volksschullehrer zur Stammwählerschaft der Sozialdemokratie (WITTMER 1980), die Sehnsucht nach pädagogischen und politischen Reformen ging hier Hand in Hand. Vor allem die Stadtstaaten waren ein fruchtbarer Boden für die Realisierung solcher Absichten.

1910 verwarfen die Hamburger Lehrer ADOLF JENSEN und WILHELM LAMSZUS in dem aufsehenerregenden Buch *Der Schulaufsatz – ein verkappter Schundliterat* (JENSEN/LAMSZUS 1910) die traditionelle Unterrichtsmethode und forderten an ihrer Stelle einen kindgemäßen Unterricht, der auf Phantasie und Kreativität abstellen sollte. Im Umkreis der Hamburger Lehrerschaft entstand die Kunsterziehungsbewegung, hier wurden die Ideen aus ELLEN KEYS „Jahrhundert des Kindes“ ebenso intensiv rezipiert wie MARIA MONTESSORIS Beiträge zu einer neuen Psychologie des Kindes und zu einer kindgemäßen Erziehung. Politik und Pädagogik hatten vor 1918 in der Hamburger Lehrerschaft schon demokratische Ambitionen, und NEUMANN wurde Teil dieser lokalen Reformbewegung, als er seinen Schuldienst antrat.

1919 hatte in Hamburg ein gemeinsamer Ausschuß der Oberschulbehörde und der Schulsynode empfohlen, Versuchsschulen einzurichten (DIE LICHTWARKSCHULE 1979; LEHBERGER 1988, 1993, 1996, 1997; RÖDLER 1987; HEINE 1986). Die Lichtwarkschule nahm in diesem Zusammenhang

insofern eine Ausnahmeposition ein, weil sie zu den wenigen Höheren Schulen Deutschlands zählte, die sich der Reform engagiert verschrieben hatten. NEUMANNs ursprüngliches Ziel war zwar eine akademische Karriere gewesen, aber seine inzwischen verfestigte Ablehnung des deutschen Militarismus und sein pazifistischer Habitus bewogen ihn, an die Schule zu gehen und den Übeln der Gesellschaft durch eine neue Erziehung zu begegnen (MC). Unter der anfänglichen Regie PETER PETERSENS war im Schulaufbau noch vorgesehen, die Schüler aus einem umfangreichen Kursangebot wählen zu lassen. Seit dem raschen Weggang PETERSENS nach Jena 1923 verfügte die Schule über keine Leitfigur mehr, die eine Richtung für die Ausgestaltung des Versuchs hätte weisen können. Sie entwickelte sich zum Sammelbecken unterschiedlichster Reformansätze und zum Konfliktfeld, aber auch zum Modell für die Definition und Spannweite reformpädagogischer Möglichkeiten. In der Praxis kehrte sie sogar zum System des Klassenunterrichts zurück (MC; RÖDLER 1987; LEHBERGER 1996).

Anfang 1924 kritisierte eine Gruppe von Pädagogen, unter ihnen FRITZ NEUMANN, den als Stagnation empfundenen Zustand und verlangte, das Schulprogramm auf eine sozialistische Basis zu stellen. Doch eine politisch gemäßigte Fraktion, die die Mehrheit des Kollegiums versammelte, verhinderte die Durchsetzung dieser sozialistischen Aspirationen und erinnerte an die Grenzen der Erziehung (ZEIDLER 1926). Angeführt wurde sie von HEINRICH LANDAHL, der nach 1945 Schulsenator in Hamburg werden sollte (LEHBERGER 1995). Immerhin hatte die Revolte zur Folge, daß der amtierende Leiter zurücktrat und FRITZ WIESNER als neuer Rektor vom Schulkollegium gewählt wurde, der konsequent eine Pädagogik vom Kinde aus vertrat, aber die offene Politisierung ablehnte (MC).

Lehrer und Schüler an der Lichtwarkschule verkehrten in einem vertraulichen Klima, in dem z.B. das Duzen selbstverständlich war. Zum Kernstück des Unterrichts avancierte das Fach Kulturkunde, eine Kombination der Fächer Geschichte, Deutsch, Religion und Kunst, aus dem auch oftmals ins europäische Ausland geführte, mehrwöchige Studienreisen hervorgingen. Da die Schule nicht auf herkömmliche Formen festgelegt werden, zugleich sich aber die Berechtigung des Abiturs sichern und erhalten wollte, wählte sie das neu geschaffene institutionelle Dach der *Deutschen Oberschule*, das sich ja wesentlich über die Deutsch- und Kulturkunde definierte. Besonderes Profil gewann der Musikunterricht. Selbstbewußt präsentierte das Lehrerkollegium die beiden an der Schule musizierenden Richtungen in dem Schüttelreim: *Die eine ist offen für Bach, die andere für Offenbach* (MC). Die tägliche Turnstunde und die allerdings erst in den späten 1920er

Jahren voll entfaltete Koedukation gehörten ebenfalls zu den Innovationen. Da im Kollegium der Konsens bestand, keine antisemitischen Strömungen zuzulassen, hatten jüdische Mädchen am Ende der Weimarer Republik einen nicht unbeträchtlichen Anteil an der Schülerschaft.

Die Lehrer der Lichtwarkschule blieben während der gesamten Zeit der Weimarer Republik intensiv politisch engagiert, einige auch am äußersten linken politischen Spektrum, nicht wenige waren sogar Mitglieder der KPD. Die später emigrierte Pädagogin OLGA ESSIG (HANSEN-SCHABERG 1993) gehörte ebenso dem Kollegium an wie ERNST LEWALTER, der nach 1945 für *Die Zeit* schrieb oder der Anglist GUSTAV HEINE, der mit ERNST REUTER beim Aufbau des ukrainischen Erziehungswesens gearbeitet hatte und 1934 nach Sao Paolo emigrierte (MC). Auch FRITZ NEUMANN tendierte stark in diese radikale politische Richtung. Aus Enttäuschung über die mangelnde Entschlossenheit der Sozialdemokratie, das zunehmend stärker werdende rechte politische Lager zu bekämpfen, fühlte er sich schon seit 1923 zum Marxismus hingezogen, obwohl er nie der KPD beitrug. Jedoch saß er dem Hamburger Ableger der *Anti-Imperialistischen Liga* (A.I.L.) vor, die bereits im Namen unschwer die politische Herkunft aus dem kommunistischen Lager verrät (MC). Als konsequenter Ausdruck seiner politischen Überzeugung kann gelten, daß er den ersten Teil des marxistischen Opus *Das Kapital* in den oberen Jahrgangsstufen der Lichtwarkschule als Thema in den Unterricht einführte.

Seit 1930 überstürzten sich auch in Hamburg und für FRITZ NEUMANN die Ereignisse. Anfang der 1930er Jahre gründete die KPD die *Marxistische Arbeiterschule* (MASCH) mit dem Ziel, die sozialdemokratisch dominierten Einrichtungen der Erwachsenenbildung an den Volkshochschulen zu bekämpfen (GERHARD-SONNENBERG 1976).⁴ Die Hamburger MASCH wurde von FRITZ NEUMANN geleitet. Zur gleichen Zeit beschloß der Hamburger Senat, den öffentlich Bediensteten jede gegen die Verfassung gerichtete politische Betätigung zu untersagen. Unter einem Pseudonym führte NEUMANN im Dezember 1932 dennoch den ersten Kurs durch und wurde prompt verhaftet (MC). Die Hamburger Oberschulbehörde leitete ein Disziplinarverfahren, die Staatsanwaltschaft ein Verfahren wegen Hochverrats ein. Glück im Unglück hatte NEUMANN, weil das Kabinett SCHLEICHER die Regierungsgewalt nur durch die Zustimmung zu einer Amnestie politisch

4 Die noch in der DDR veröffentlichte Untersuchung von MÜLLER (1981) betont dagegen – ohne überzeugende Quellen – den überparteilichen Anspruch der kommunistischen Erwachsenenbildung

motivierter Straftaten erlangen konnte, was im Vorfeld der Regierungsbildung sowohl von den Nationalsozialisten als auch von den Kommunisten gefordert worden war. Nachdem in der Folge des Amnestiegesetzes die Hochverratsanklage fallengelassen worden war, wandte sich NEUMANN aber desillusioniert von der KPD ab, vor allem wegen seiner eigenen Gefährdung.

Bereits 1930 hatte die Schulverwaltung auf die zunehmende Politisierung an der Lichtwarschule reagiert und NEUMANN an eine reguläre, reformpädagogischer Tendenzen unverdächtige Oberrealschule versetzt, um ihn von seinem früheren Kollegium zu isolieren. Nach der nationalsozialistischen Machtergreifung wurde er Ostern 1933 vom Dienst suspendiert und nach den Regelungen des *Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums* im Mai 1933 fristlos und ohne Anrecht auf weitere Bezüge entlassen.

4 Der Emigrant Neumann

Nach der sofortigen Ausreise aus Deutschland setzte NEUMANNs Odyssee im Ausland ein. Zunächst nutzte er seit Frühjahr/Sommer 1933 in Paris vorübergehend die Gelegenheit, in der Nachfolge ARTHUR KOESTLERS deutsche Flüchtlingskinder im Hause WILLI MÜNZENBERGS notdürftig zu unterrichten (MC; SCHLIE/ROCHE 1995). Auf eine zukunftsweisende Perspektive mußte FRITZ NEUMANN allerdings noch vier Jahre warten. Bis dahin war er – wie nahezu alle Emigranten in gleicher Weise – gezwungen, jede sich bietende Gelegenheit zu nutzen, um seinen Unterhalt zu sichern.

Zunächst unterrichtete er als Fremdsprachenassistent an einer nach reformpädagogischen Maßstäben außerordentlich rückständigen *École normale* im lothringischen Nancy. Der Schichtunterricht mit strengen Studierzeiten im angeschlossenen Internat, vor allem aber die eintönige Ernährung und spartanische Unterkunft trugen weiter dazu bei, ihm diese Arbeit zu verleiden. Auch die Hoffnung auf eine Unterrichtstätigkeit in England blieb unerfüllt. Sein Versuch, dieses Wunschprojekt zu realisieren, führte ihn zwar für eine Weile an die Internatsschule im englischen *Dartington Hall*, einer Schule nach dem Vorbild *Summerhills*, an der auch die Kinder BERTRAND RUSSELLS und SIGMUND FREUDS den Dernier crié pädagogischer Moderne und radikaler Reform erlebten. Aber sein Versuch, in England eine Arbeitserlaubnis zu erlangen, war nicht von dem erhofften Erfolg gekrönt.

Vorübergehend half NEUMANN deshalb im Büro eines Steuerberaters – jetzt sogar wieder in Hamburg – aus und fand sich plötzlich vier Tage im Konzentrationslager Fuhlsbüttel arrestiert, weil er über die Tochter des Psychologen WILLIAM STERN in Verbindung zu einer Widerstandsgruppe geraten war. Schließlich begleitete er auf Empfehlung des schon in die Schweiz emigrierten PAUL GEHEEB jüdische Kinder nach Italien und unterrichtete im deutsch-jüdischen Landerziehungsheim in Florenz, am *Pan dei Giulari*, nahe Acetri, wo einst schon GALILEO GALILEI residiert hatte. Den pädagogischen Part verantwortete der frühere Kulturattaché an der deutschen Botschaft in Rom, WERNER PEISER. Für die Verwaltung war ROBERT M.W. KEMPNER zuständig, der sich später als Ankläger bei den Nürnberger Kriegsverbrecherprozessen einen Namen machen sollte. Die Unterrichtsqualität der überwiegend aus Berlin stammenden Pädagogen verwies im Urteil NEUMANNs, der nur den pädagogischen Leiter davon ausnahm, auf einen hohen fachlichen Standard, den auch die aufgeschlossenen und lernbereiten Schüler mit eigenem Engagement honorierten.⁵ Pädagogisch problematisch, wenn auch verständlich, war allerdings die meist nur kurze Verweildauer der Schüler, die ja nur auf die Gelegenheit warteten, ihren bereits ins Ausland emigrierten Eltern zu folgen. Nachdem NEUMANN aber aus Protest gegen eine für ihn zu niedrige Entlohnung, gegen karge Kost und unbequemes Logis einen Aufstand inszeniert hatte, wurde er entlassen. Im Sommer 1936 betreute er dann in *Forte dei Marmi* bei Viareggio ein Ferienlager mit jüdischen Kindern. Das nächste Jahr verbrachte er am Gardasee, wo er erneut jüdische Kinder aus Deutschland unterrichtete (MC).

Zu diesem Zeitpunkt stand aber schon eine grundlegende Änderung seiner Lage bevor. EGGERT MEYER, ein gleichfalls in Hamburg von den Nationalsozialisten entlassener Lehrer, hatte in den USA dafür gesorgt, daß FRITZ NEUMANN zu seiner größten Überraschung ein einjähriges Stipendium angeboten bekam. In der Tat konnte er sich über dieses Angebot glücklich preisen, umging er doch auf diese Art und Weise das normalerweise von den Kontingentflüchtlings verlangte *Affidavit*, die Bürgschaft eines amerikanischen Staatsbürgers, die gewährleisten sollte, daß die europäischen Emigranten dem amerikanischen Steuerzahler nicht auf der Tasche liegen würden (MC; KROHN 1998). Schon im September 1937 befand sich NEUMANN auf der Schiffspassage in die Neue Welt. Begeistert von den

5 Der antiquierte Unterricht des pädagogischen Leiters, insbesondere seine übertriebene Betonung grammatischer Regeln, trugen ihm den Spitznamen *Grammatica incarnata* ein (MC). Zum Landerziehungsheim Florenz auch FEIDEL-MERTZ 1983 u. 1990).

neuen Aussichten und wehmütig zugleich, weil das Stipendium keine Möglichkeit vorgesehen hatte, auch seine Familie mitzunehmen. Seine Frau und seine Kinder mußten deshalb in Hamburg bleiben.

5 Neumanns Arbeit in den USA

Noch bei der Reise in die USA voller Vorurteile über den vermeintlich kruden Materialismus und die kulturelle Minderwertigkeit Amerikas, war sein erster Eindruck nach der Ankunft dagegen enthusiastisch: Die Regierung ROOSEVELT hatte es vermocht, Amerika die Neugeburt der Freiheit zu bescheren. Kein Terror und keine Diktatur, sondern Demokratie!

Sein Stipendium führte ihn in ein *Teacher College* am nördlichen Stadtrand von Chicago. In Winnetka kam er gleich in Kontakt mit dem Präsidenten des *Graduate Teacher College*, CARLETON WASHBURNE (1889–1968), eine der maßgeblichen Gestalten der amerikanischen Reformpädagogik, geistiger Vater und Urheber des *Winnetka Plans* und Autor zahlreicher Bücher, darunter *New Schools in the Old World* (1926), in dem ausführlich auch die Lichtwarkschule vorgestellt wird, die WASHBURNE 1925 besucht hatte. Aus dieser Zeit stammt auch die folgenreiche Bekanntschaft mit WILHELM REINS Nachfolger, PETER PETERSEN, der wiederum 1928 bei WASHBURNE gastiert hatte.

Der *Winnetka Plan* stand Pate für den *Jena-Plan* und galt zugleich auch international als der am meisten beachtete Versuch, JOHN DEWEYS (1859–1952) erziehungsphilosophischen Pragmatismus pädagogisch umzusetzen. WASHBURNE plädierte in seiner Programmatik für eine politische und pädagogische Reform, die den Wertbegriffen demokratischer Kooperation konsequent verpflichtet sein sollte. Seit 1919 übte der zuvor in San Francisco tätige WASHBURNE die Schulaufsicht über das öffentliche Schulwesen in Winnetka, einem wohlhabenden Vorort Chicagos, aus. Im schulischen Unterricht ging es ihm wesentlich darum, eine sinnstiftende Rekonstruktion und Neuorganisation von Erfahrung zu unterstützen, verbunden mit dem Anspruch, den Verlauf weiterer Erfahrungsaneignung und die Entfaltung zukünftiger Lernmöglichkeiten zu beeinflussen. Unter WASHBURNES Verantwortung entwickelten die Lehrkräfte neues Unterrichtsmaterial, der individualisierte Unterricht wurde eingeführt und die schöpferischen Kräfte der Schüler gefördert; zugleich wirkten die Lehrkräfte an allen wesentlichen Entscheidungen mit. WASHBURNE zeigte mit seinem Reformprojekt, daß zumindest in einem Einzugsbereich der oberen

Mittelschicht reformpädagogische Unterrichtspraxis effizient und von Dauer sein konnte (WASHBURN 1929, 1952; WASHBURN/MARLAND 1963).

Zunächst war NEUMANN über das amerikanische Verhältnis zur Politik irritiert. Die ihm geläufige Vorstellung, offen die politische Überzeugung zu propagieren, galt hier nicht als Tugend, ja sie blieb selbst im Falle des Spanischen Bürgerkrieges aus, obwohl die Pädagogen in Winnetka emsig für die *Abraham-Lincoln-Brigade* sammelten (MC). Aber nicht nur das politische Verhalten, auch die amerikanische Variante der Reformpädagogik konfrontierte NEUMANN mit neuen Erfahrungen. Die Studenten am College entsprachen so gar nicht der deutschen Klientel in Universitäten, Lehrerbildungsanstalten oder Pädagogischen Akademien. Sie waren vielmehr ausgewiesene, an neuen Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmodellen interessierte Pädagogen. Zwei andere Lehrende am College hatten zusätzlich Funktionen als Schulleiter privater Reformschulen inne, an denen auch NEUMANN Europäische Geschichte und Französisch unterrichtete. In begleitenden Seminaren wurde der Unterricht analysiert, und NEUMANN fand sich stark kritisiert. Die amerikanischen Pädagogen wiesen ihn auf seinen exaltierten, zu Übertreibungen neigenden Unterrichtsstil hin, den er praktizierte, sobald er im Unterricht mit Schülerinnen beschäftigt war. Während NEUMANN selbst anfangs noch ganz den politisierten Ansprüchen, Formen und Inhalten seiner aus Deutschland mitgebrachten *subjektorientierten Pädagogik* verhaftet war und zuerst auch von der Erwartung nicht abließ, daß auf deren Grundlage allmählich ein Klassenbewußtsein heranreifen könne, praktizierten die Pädagogen im Umkreis um WASHBURN andere Methoden.

Hier dominierte ein umfassender Kurs- und Projektunterricht, der zwar mit sozialen und kreativen Aktivitäten Gruppen- und Selbsterfahrung ermöglichen sollte, aber gegen den Subjektivismus der deutschen Reformpädagogik deutlich stärker die gesellschaftlich-soziale Integrationsfunktion der Schule in den Vordergrund stellte und hier den eigenen Reformimpetus definiert sah. WASHBURNES Unterricht vernachlässigte zwar nicht die Erwartungen einer individualisierten und kindzentrierten Pädagogik, er garantierte auch das Recht des begabten Kindes auf Selbstentfaltung (ohne die Rechte anderer Schüler einzuschränken oder gar zu verletzen), aber die Integrationsleistung der Schule hatte doch gleiches Gewicht. Von den Lehrern geachtet und verehrt, setzte sich WASHBURN auch für deren soziale Belange beharrlich ein. Gegen Ende des Zweiten Weltkriegs erhielt CARLTON WASHBURN den Auftrag, die Entfaschisierung der italienischen Lehrbücher durchzuführen (1943–1949). Später wirkte er als Professor und Direktor der Abteilung für Lehrerbildung am *Brooklyn College* in New

York City (WASHBURN 1971). NEUMANN wurde in Winnetka zur ersten Prüfung seiner pädagogischen Überzeugungen genötigt.

Bereits vor Ablauf seines Stipendiums hatte er sich um Möglichkeiten eines beruflichen Anschlusses bemüht. Zum Jahreswechsel 1937/38 hielt die *Progressive Education Association* (PEA) in New York ihre Jahrestagung ab, an der er teilnahm. Die dort aufkeimende Hoffnung, eine Lehrerstelle in New Orleans übernehmen zu können, erfüllte sich aber nicht. Im Mai 1938 bekam er schließlich eine Position in Evansville, Ind., angeboten. Da er nur ein Visum für einen einjährigen Aufenthalt hatte, mußte NEUMANN zuerst nach Mexiko ausreisen, um das begehrte, mit einer Arbeitsgenehmigung verbundene Einreisevisum zu erhalten. Auch das nach wie vor geforderte *Affidavit* stellte ihn mittlerweile vor keine Probleme, weil er in der Zwischenzeit genügend amerikanische Freunde gefunden hatte, die für ihn bürgten. Großen Anteil an der Unterstützung hatte eine Emigranten-Hilfsorganisation, die in dem noch von der Sozialreformerin JANE ADDAMS gegründeten *Hull House* in Chicago residierte (MC).

Evansville College war ein von Methodisten gegründetes *Liberal Arts College*, eine allgemeinbildende, von der Gemeinde finanzierte Institution. Der akademische Standard war eher durchschnittlich, immerhin fand die Koedukation Anwendung. Insgesamt überzeugten NEUMANN die amerikanischen Studenten, die er als offen für Neues, ernsthaft im Umgang mit den Lehr- und Lerngegenständen und ohne falschen Respekt vor dem Lehrpersonal oder anderen Autoritäten beschrieb (MC). Im Sommer 1939 übernahm er eine zusätzliche Lehrtätigkeit an der *Northwestern University* in Evanston (Ill.). Seine Tätigkeit in Evansville dauerte von 1938 bis 1944. Inzwischen hatte er genügend Geld gespart, um seine Familie im Sommer 1939, kurz vor Ausbruch des Zweiten Weltkriegs, in die USA zu holen.

1944 war das Jahr der Einbürgerung FRITZ NEUMANNs. Gleichzeitig wurde jedoch wegen des kriegsbedingt extremen Rückgangs der Studentenzahlen der Französischunterricht am College eingestellt, und mit dem verbleibenden Deutschunterricht erhielt er nur noch die Hälfte seines Gehalts. Deshalb akzeptierte er eine Anstellung an der *North Shore Country Day School* in Winnetka. Zwei Jahre lang unterrichtete er Geschichte und Französisch, bis die nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges heimkehrenden Soldaten massiv an die amerikanischen Colleges und Universitäten drängten und die Studentenzahlen auf neue Rekordmarken hochschnellen ließen. Der parallel entstehende Bedarf an Ausbildungskapazitäten begründete zugleich neue Berufsperspektiven für das Lehrpersonal und für NEUMANN.

Seit Herbst 1946 machte NEUMANN Lehr- und Lernerfahrungen der besonderen Art: Er ging an das *Black Mountain College* (BMC) nach North Carolina. Dieses College war keine der üblichen amerikanischen Bildungseinrichtungen. Entstanden war es im Herbst 1933 in den *Blue Ridge Mountains* im westlichen North Carolina (RICE 1942; DUBERMAN 1988). Pädagogen mit Autoritäts- und Disziplinauffassungen, die von den eher festgefügtten Normen und Formen amerikanischer Colleges abwichen und häufig Verbindungen zum englischen *Summerhill* und zur Pädagogik ALEXANDER S. NEILLS gefunden hatten, gründeten hier eine alternative Schule, deren Prinzip das Leben in einer Gemeinschaft und in einer Umgebung sein sollte, die gegenüber sozialen Bewegungen aufgeschlossen war. Das College repräsentierte eine „einzigartige Mischung aus Kunstschule, Ferienlager, Landwirtschaftsschule, Bauernsiedlung, Flüchtlingslager und politischem Refugium“ (HARRIS 1993, S. 119).

Prinzip und Ziel der am *Black Mountain College* praktizierten Pädagogik bestanden in der Einheit von Arbeit, Bildung und sozialen Dienstleistungen, in der Absicht, den Studenten einen Weg aus der Wirtschafts- und Sozialkrise der 1930er Jahre zu weisen. Das *Black Mountain College* entwickelte sich aus dem Versuchsstadium bald zu einem Modell neuer Lebens- und Bildungsformen, in dem auf der Grundlage von Kunst, Kritik und Gemeinschaft amerikanische und europäische Vorstellungen in fruchtbarer Ergänzung verbunden waren. Am Rande der gesetzlichen Vorschriften über die Betriebserlaubnis als Schule, aber ohne die akademische Anerkennung in der Form der *Accreditation*, und trotz immer neuer Fraktionierungen und Machtkämpfe gelang es hier, den kleinen Campus zu einem Sammelplatz schöpferischer Menschen werden zu lassen. Die Sommerprogramme und Veranstaltungen versammelten Künstler wie JOHN CAGE, CHARLES OLSON und später die Großen der *Beatnik* Generation, JACK KEROUAC und ALLEN GINSBURG, zu gemeinsamer Aktivität. Zahlreiche Emigranten deutscher Herkunft unterrichteten hier, darunter die Architekten des *Bauhauses* und seine Maler, ANNI und JOSEF ALBERS, aber auch der SCHÖNBERG-Schüler HEINRICH JALOWETZ und der Musikwissenschaftler ALFRED EINSTEIN oder der Psychologe FREDERIC COHEN.

NEUMANN arbeitete relativ lange Zeit, inspiriert, zugleich aber auch belastet von der ungewöhnlichen Lernsituation an diesem College. Nachdem er in steter Abstimmung mit den studentischen Bedürfnissen und Interessen, jedoch ohne jeden äußeren Leistungsdruck europäische Literatur und Geschichte unterrichtet sowie die anstrengenden, nicht enden wollenden Diskussionen und *Sit-in's* mit Kollegen und Studenten ausgiebig kennengelernt

hatte, hielt NEUMANN 1950 aber entnervt nach einer neuen Position Ausschau (MC). Das College selbst schloß dann im Herbst 1956 wegen der katastrophalen wirtschaftlichen Gegebenheiten, mit Sicherheit aber auch wegen der ungemein aufreibenden und abnutzenden pädagogischen Arbeit nahezu unbemerkt seine Pforten. Dennoch hatte es wesentlichen Anteil daran, daß die künstlerischen Traditionen Europas und die im Aufbruch begriffenen *Jungen Wilden* der amerikanischen Kunst- und Literaturszene einen Ort schöpferischer Begegnung fanden. Der frühere Student ALLEN GINSBERG wurde mit seinem literarischen Schaffen einer ganzen Generation zum Leitbild (SCHUMACHER 1999).

NEUMANN hatte sich schon vorher eine andere Arbeit gesucht, erneut an einer nicht alltäglichen Bildungseinrichtung. Zum Ende des Krieges existierte in Chicago ein *YMCA College*, dessen Verwaltung die Studenten nach Hautfarbe und Konfessionszugehörigkeit registrierte. Zahlreiche Mitglieder des Lehrkörpers erkannten in dieser Praxis Anzeichen einer aufkommenden Diskriminierung und warnten vehement vor der drohenden öffentlichen Kritik. Die Revolte wurde angeführt von EDWARD J. SPARLING, dem Präsidenten des College, und von deutschstämmigen Emigranten unterstützt, darunter der Germanist OTTO WIRTH und der Philosoph LIONEL RUBY. Unter schwierigsten Bedingungen begannen sie, eine alternative Bildungsstätte aufzubauen (MC; WEIL 1991). Das riskante Unternehmen fand großen Zuspruch und konnte, gestützt auf Zuwendungen der Zeitung *The Chicago Sun*, genügend Kapital auftreiben, um 1945 in Chicago ein eigenständiges privates College zu gründen. ELEANORE ROOSEVELT weihte das College im November 1945 ein und widmete es dem Andenken des im April desselben Jahres verstorbenen Präsidenten FRANKLIN D. ROOSEVELT.

Radikal liberalen Prinzipien verpflichtet, sollten sich humanitäre Zielsetzungen in einer demokratischen Umgebung entfalten können und der internationalen Verständigung dienen. Zum Lehrkörper zählte eine stattliche Anzahl deutscher Emigranten, unter ihnen der jüdische Philosoph und Neukantianer SIEGFRIED MARCK, der zuvor an der Universität Breslau Philosophie und Pädagogik gelehrt hatte und gleichfalls am Aufstand innerhalb des *YMCA College* teilgenommen hatte. Zum Kreis deutscher Emigranten gesellten sich auch der jüdische Historiker HELMUT HIRSCH, dem noch als Internierter im Süden Frankreichs die Flucht in die USA gelungen war, der aus Österreich stammende Ökonom WALTER WEISSKOPF und der aus Stuttgart in die USA emigrierte ROLF A. WEIL, der von 1964 bis 1988 als Präsident amtierte (MC; WEIL 1991).

Für NEUMANN ergab sich aus der Bekanntschaft mit HIRSCH zunächst die Position eines *Assistant*, dann eines *Associate Professor* für Europäische Geschichte am *Roosevelt College*, die er bis zu seiner Pensionierung im Jahre 1964 innehatte (MC). Zwar erlebte NEUMANN nicht mehr die turbulenten Erfahrungen der Gründungsjahre oder die heftigen Kontroversen über die Möglichkeiten einer plebiszitären akademischen Selbstverwaltung, aber das in der Öffentlichkeit gehandelte Stigma des *Little red schoolhouse* haftete dem College noch bis in die 1950er Jahre an. Dabei war das *Roosevelt College* durchaus in der Lage, seine Pionierrolle bei der praktizierten Anti-Diskriminierungspolitik weiter auszubauen, indem es deutliche Akzente in der Erwachsenenbildung und bei den Lehrangeboten für die sozial benachteiligten Gruppen der jüdischen, schwarzen und behinderten Studenten setzte. Da die *University of Chicago* und die *Northwestern University* primär die Forschung betonten und gleichzeitig mit den Bildungsstätten *Loyola* und *DePaul University* katholische Institutionen den Wissenschaftsmarkt bestimmten, war *Roosevelt College* die einzige private und zugleich weltliche Bildungseinrichtung im Großraum Chicago, die auch eine andere Zulassungspolitik praktizierte. Entsprechend wuchs die Nachfrage enorm und die Zahl der immatrikulierten Studenten stieg im Zeitraum von nur drei Jahren nach der Gründung von ursprünglich 1.300 auf über 5.000 an. 1954 inkorporierte *Roosevelt College* das seit 1933 von dem international renommierten Komponisten und Dirigenten RUDOLPH GANZ geleitete *Chicago Musical College* und konnte sich damit den Status einer Universität sichern (WEIL 1991).

Im 1946 erworbenen, noch von den Gründern der *Chicago School of Architecture* gebauten *Adler & Sullivan Building* der *Roosevelt University* machte NEUMANN die Bekanntschaft so renommierter Besucher wie THOMAS MANN, KURT SCHUMACHER, KONRAD ADENAUER oder des Hamburger Bürgermeisters PAUL NEVERMANN, der – wie das Gespräch mit NEUMANN zeigt – seine Schulzeit an der Lichwarkschule noch in lebendiger Erinnerung hatte. Schon 1948 und 1952 war NEUMANN vorübergehend nach Hamburg zurückgekehrt und hatte seine früheren Kollegen HEINRICH LANDAHL und OLGA ESSIG getroffen. Ende der 1960er Jahre ließ sich NEUMANN wieder in Hamburg nieder, kehrte aber 1971 in die USA zurück und verstarb am 14. April 1976 in Libertyville im amerikanischen Bundesstaat Illinois.

6 Erfahrungen der Differenz

FRITZ NEUMANN traf zu einem Zeitpunkt in den USA ein, als die dortige Reformpädagogik mit einer Reihe vorwiegend privater Schulgründungen einen unbestrittenen Höhepunkt erlebte. Bis zur Mitte der 1940er Jahre war der Erziehungsdiskurs und die Bildungspraxis der USA von der Reformpädagogik derart dominiert, daß sie unter den Termini *moderne Erziehung* oder *neue Bildungspraxis* nahezu wie ein Monopol gehandelt wurde. Seit dem Ende des Ersten Weltkrieges und verstärkt in den 1920er Jahren gründeten Progressivisten, meist Pädagoginnen, in den USA private Reformschulen. Neben HELEN PARKHURST und ihrer *Dalton Schule* (New York) erlangten auch die unter dem Einfluß der FREUDSchen Psychoanalyse stehende *Walden Schule* (MARGARET NAUMBURG), die *Lincoln Schule* in New York (ABRAHAM FLEXNER), die *Francis W. Parker Schule* in Chicago – an der NEUMANN schulpraktische Erfahrungen gesammelt hatte –, oder die *Putney School* in Putney, Vermont (CARMELITA HINTON) große Bedeutung. Reformexperimente im öffentlichen Schulwesen, z.B. in Gary, Indiana, oder unter CARLTON WASHBURN in Winnetka, Illinois, blieben hingegen die Ausnahme (CREMIN 1961; RUGG/SHUMAKER 1969; GRAHAM 1967; RAVITCH 1983; SEMEL/SADOVNIK 1999).

Nichtsdestoweniger gilt der paradoxe, weil den egalitären Intentionen nicht entsprechende Befund für beide, private und öffentliche Reformversuche in den USA, daß zwar ein demokratischer und im DEWEYSchen Geiste inspirierter Unterricht verwirklicht wurde, der aber nahezu ausschließlich eine privilegierte Gruppe der oberen weißen Mittelschicht ansprach (BERNSTEIN 1990). Bemerkenswert im Kontext der transatlantischen Migration und für die Wahrnehmung der USA-Verhältnisse durch den vormaligen KPD nahestehenden Emigranten ist wiederum die Tatsache, daß dieser Sachverhalt von NEUMANN weder registriert noch als Defizit pädagogischer Reformpraxis in den USA kritisiert wurde. Es ist kaum anzunehmen, daß Ignoranz die Ursache für dieses Phänomen war. Vielmehr ist, mit aller Vorsicht, zu vermuten, daß NEUMANN die einseitige Konzentration auf eine spezifische soziale Klientel vielleicht deshalb nicht als Problem und als Spannung zwischen Programm und Praxis registrierte, weil in der Praxis der Reformpädagogik an der Lichtwarkschule ähnliche Muster der sozialen Rekrutierung herrschten.

Bei einem solchen Vergleich zwischen den Hamburger Verhältnissen und den reformpädagogischen Schulen der USA sollten aber die Differenzen nicht übersehen werden, die sich schon in der nüchternen und sachlichen

Atmosphäre, z.B. in Winnetka, niederschlugen. Es ist dann nicht nur die Differenz von subjektzentrierter oder an gesellschaftlicher Integration orientierter Pädagogik, die den Unterschied ausmachen. Anders als in Hamburg sind die Reformschulen der USA durch die intensiven Bemühungen um rationale Begründungen für die Konstruktion der Lehrpläne, für die Auswahl der Unterrichtsgegenstände oder für den Aufbau der Kurssysteme charakterisiert; typisch ist auch die andere Rolle der Wissenschaften, z.B. die Anwendung von Intelligenztests und der Versuch, universitäre Einrichtungen zur Durchführung von Evaluationen über Gelingen oder Mißerfolg der Reformexperimente einzubeziehen. Diese Eigenheiten bescheinigen der amerikanischen gegenüber der deutschen Reformpraxis eine ausgeprägtere Wissenschaftsorientierung, aber letztlich sind auch diese Handlungsformen eingebunden in die Anerkennung und Reflexion der demokratischen Grundwerte der amerikanischen Gesellschaft.

Im transatlantischen Vergleich der pädagogischen Praxis zeigt sich weiterhin, daß die deutsche Reformpädagogik – gegen ihr Fremdbild – weitaus anfälliger für Politisierungstendenzen war als die amerikanische. Die Pädagogik der Lichtwarkschule und ihre Repräsentanten können geradezu idealtypisch der sozialintegrativen, auf Ausgleich bedachten Bildungskonzeption eines CARLTON WASHBURNE in Winnetka kontrastiert werden. NEUMANNs Weg aus Hamburg über Westeuropa nach den USA ist deshalb zugleich ein Weg von einer extern politisierten Pädagogik, wie er sie im Umkreis der KPD in Hamburg vorfand und z.T. aktiv mitgestaltete, zu einer Pädagogik, die sich zwar bewußt in einer demokratischen Gesellschaft plazierte und auch an gesellschaftlicher Integration arbeitete, aber dabei doch die parteipolitische Orientierung der Lehrer ebenso mied wie die Politisierung der Schule und der Schüler. NEUMANNs Weg in die Emigration und sein Weg von der *Marxistischen Arbeiterschule* in Hamburg zum *Graduate Teacher College* in Winnetka schließt deshalb auch einen politischen Wandlungsprozeß ein, in dem die vormals radikalen Elemente seiner Pädagogik abgestoßen werden und das amerikanische Verständnis von Reform, das aufeinander bezogene Verhältnis von Bildung und Optimierung der Demokratie, relativ schnell verstanden und internalisiert wurde.

Die biographischen Stationen NEUMANNs lassen zugleich erkennen, daß der schwierige und umweghafte Weg zur *Roosevelt Universität* in Chicago keineswegs die Annahme rechtfertigt, die USA seien in den 40er Jahren für die Emigranten das Land der unbegrenzten Möglichkeiten oder ein Eldorado für pädagogische Berufe gewesen. Im Gegenteil, die zermürbende und schlecht bezahlte Tätigkeit, die er noch am *Black Mountain College* in

North Carolina aufnahm, und die wechselhafte berufliche Praxis weisen auf Schwierigkeiten hin, die einer einfachen Integration in die amerikanische Gesellschaft entgegenstanden. Neben den Sprachproblemen, die noch das 1952 geschriebene Memoirenfragment deutlich unter Beweis stellt, war dafür sicherlich auch die nur geringe Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache an amerikanischen Colleges, spätestens seit dem Kriegseintritt der USA 1941/42, ein Hindernis. Erst die massive Expansion der weiterführenden Bildung seit Kriegsende, die insgesamt fast vier Millionen Studenten zusätzlich an die Colleges und die Universitäten brachte, erzeugte auch für NEUMANN günstige Konstellationen und förderte seine soziale und berufliche Integration. Der rasche Abschied vom *Black Mountain College*, obwohl im Geiste radikaler deutscher und europäischer Reformtraditionen gestaltet, markiert diesen Wandel in NEUMANNs pädagogischen Anschauungen. Als Verlegenheitslösung angesichts von Beschäftigungsproblemen hinnehmbar, verlor die Schule in der Perspektive alternativer Beschäftigungschancen sofort ihren Reiz, schon weil NEUMANN die anarchische Praxis radikaler Reformpädagogik nicht mehr ertrug. Das mag ein Altersphänomen sein, aber es zeigt auch den Weg von radikalen Hamburger Ursprüngen zum Alltag pädagogischer Arbeit in den USA. Daß NEUMANN sein politisches Engagement dabei nicht aufgegeben hat, beweisen seine Arbeit im *Roosevelt College* und das aktive Bemühen, mit pädagogischen Mitteln soziale Benachteiligung und Rassendiskriminierung aufzuheben.

Quellen und Literatur

Quellen

NEUMANN, F.C.: *Memoirs of a Contemporary*. Hoover Institution on War, Revolution and Peace. Palo Alto, CA.

Literatur

BERNSTEIN, B.: *Class, Codes and Control*. Vol. 4: *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London 1990.

BIOGRAPHISCHES HANDBUCH der deutschsprachigen Emigration nach 1933. Hrsg. vom Institut für Zeitgeschichte München und der Research Foundation for Jewish Immigration, Inc. New York unter der Gesamtleitung von W. RÖDER und H.A. STRAUSS. 3 Bde., München 1980–1983.

CREMIN, L.A.: *The Transformation of the School*. New York 1961.

- DIE LICHTWARKSCHULE. Idee und Gestalt. Hamburg 1979.
- DUBERMAN, M.: *Black Mountain. An Exploration in Community*. Gloucester, Mass, 1988.
- FEIDEL-MERTZ, H.: *Schulen im Exil*. Reinbek 1983.
- DIES.: *Pädagogik im Exil nach 1933*. Frankfurt a.M. 1990.
- DIES.: *Schulen*. In: KROHN u.a. 1998, S. 94–101.
- FEIDEL-MERTZ, H./SCHNORBACH, H.: *Die pädagogisch-politische Emigration*. In: KROHN u.a. 1998, S. 584–597.
- FRÜHWALD, W./SCHIEDER W. (Hrsg.): *Leben im Exil. Probleme der Integration deutscher Flüchtlinge im Ausland 1933–1945*. Hamburg 1991.
- GERHARD-SONNENBERG, G.: *Marxistische Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit (MASCH)*. Köln 1976.
- GRAHAM, P.: *Progressive Education From Arcady to Academy: A History of the Progressive Education Association*. New York 1967.
- HANSEN-SCHABERG, I.: *Rückkehr und Neuanfang*. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 1 (1993), S. 319–338.
- HARRIS, M.H.: *Black Mountain College: Europäische Moderne, experimenteller Geist und die amerikanische Avantgarde*. In: JOACHIMIDES, C.M./ROSENTHAL, M. (Hrsg.): *Amerikanische Kunst im 20. Jahrhundert*. München 1993, S. 117–123.
- HEILBUT, A.: *Exiled in Paradise. German Refugee Artists and Intellectuals in America from the 1930's to the Present*. New York 1983.
- HEINE, G. (mit einer Vorbemerkung von A. LESCHINSKY): *Die Hamburger Lichtwarkschule*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (1986), S. 323–343.
- HORN, K.-P.: *Erziehungswissenschaft*. In: KROHN u.a. 1998, S. 721–735.
- JACKMAN J.C./BORDEN, C. (Eds.): *The Muses flee Hitler. Cultural Transfer and Adaptation 1930–1945*. Washington D.C. 1983.
- JENSEN, A./LAMSZUS, W.: *Unser Schulaufsatz – ein verkappter Schundliterat*. Hamburg 1910.
- KRAUSE, E./HUBER, L./FISCHER, H. (Hrsg.): *Hochschulalltag im „Dritten Reich“. Die Hamburger Universität 1933–1945*. Hamburg 1991.
- KROHN, C.-D.: *Vereinigte Staaten von Amerika*. In: KROHN u.a. 1998, S. 446–468.
- KROHN, C.-D./VON ZUR MÜHLEN, P. (Hrsg.): *Rückkehr und Aufbau nach 1945. Deutsche Remigranten im öffentlichen Leben Nachkriegsdeutschlands*. Marburg 1997.
- KROHN, C.-D./VON ZUR MÜHLEN, P./WINCKLER, L. (Hrsg.): *Handbuch der deutschsprachigen Emigration 1933–1945*. Darmstadt 1998.

- LEHBERGER, R.: Einflüsse der Reformpädagogik auf das Hamburger Regelschulwesen in der Weimarer Republik. In: DE LORENT, H.-P./ULRICH, V. (Hrsg.): *Der Traum von der freien Schule. Schule und Schulpolitik in der Weimarer Republik*. Hamburg 1988, S. 118–134.
- DERS. (Hrsg.): *Nationale und internationale Verbindungen der Versuchs- und Reformschulen in der Weimarer Republik. Beiträge zur schulgeschichtlichen Tagung vom 17.11.–18.11.92 im Hamburger Schulmuseum*. Hamburg 1993.
- DERS.: *Schule zwischen Zerstörung und Neubeginn 1945–1949*. Hamburg 1995.
- DERS.: *Die Lichtwarkschule in Hamburg. Das pädagogische Profil einer Reformschule des höheren Schulwesens in der Weimarer Republik. Darstellung und Quellen*. Hamburg 1996.
- DERS. (Hrsg.): *Die Lichtwarkschule in Hamburg. Reden zu Ausstellungen des Hamburger Schulmuseums in der Staats- und Universitätsbibliothek Carl-von-Ossietzky und in der Hamburger Kunsthalle 1996 und 1997*. Hamburg 1997.
- MARCUSE, L.: *Mein zwanzigstes Jahrhundert: Auf dem Weg zu einer Autobiographie*. München 1960.
- MÜLLER, D.: Die Marxistische Arbeiterschule (MASCH) 1927–1933 – ein neuer Typ von Erwachsenenbildungseinrichtung. In: *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte* 21 (1981), S. 57–68.
- NEUMANN, F.C.: *Die Entstehung von Rosmersholm*. Diss. phil., Universität Hamburg 1921.
- NEUMANN, F./PEYRE, H./PANOFKY, E./KÖHLER, W./TILICH, P.: *The Cultural Migration: The European Scholar in America*. Introduction by W. Rex Crawford, University of Philadelphia Press 1953.
- RAVITCH, D.: *The Troubled Crusade*. New York 1983.
- RICE, J.A.: *I Came Out of the Eighteenth Century*. New York 1942.
- RÖDLER, K.: *Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919–1933*. Weinheim/München 1987.
- RUGG, H./SHUMAKER, A.: *The Child-Centered School*. New York 1969.
- SCHLIE, T./ROCHE, S. (Hrsg.): *Willi Münzenberg (1889–1940). Ein deutscher Kommunist im Spannungsfeld zwischen Stalinismus und Antifaschismus*. Frankfurt a.M. 1995.
- SCHUMACHER, M.: *Allen Ginsburg*. St. Andrä-Wördern 1999.
- SEMEL S.F./SADOVNIK, A.R. (Eds.): *Schools of Tomorrow, Schools of Today. What Happened to Progressive Education*. New York etc. 1999.

- TENORTH, H.-E./HORN, K.-P.: The Impact of Emigration on German Pedagogy. In: ASH, M. G./SÖLLNER, A. (Eds.): *Forced Migration and Scientific Change*. Cambridge (University Press) 1996, p. 156–171.
- VOßLER, U.: *Frankreichs Kultur im Spiegel seiner Sprachentwicklung*. München 1913.
- WASHBURNE, C.W.: Winnetka. In: *School and Society* 29 (1929), p. 37–50.
- DERS.: *What Is Progressive Education?* New York 1952.
- DERS.: *An Autobiographical Sketch*. In: *Leaders in American Education*, Part II. Edited by ROBERT J. HAVIGHURST. Chicago 1971.
- WASHBURNE, C.W./MARLAND, S.P.: *Winnetka. The History and Significance of an Educational Experiment*. Englewood Cliffs, N.J. 1963.
- WEIL, R.A.: *Through These Portals: From Immigrant to University President*. Chicago 1991.
- WIELER, J.: *Destination Social Work: Emigrés in a Women's Profession*. In: QUACK, S. (Ed.): *Between Sorrow and Strength. Women Refugees on the Nazi Period*. Cambridge (University Press) 1995, S. 265–282.
- WIELER, J./ZELLER, S. (Hrsg.): *Emigrierte Sozialarbeit. Portraits vertriebener SozialarbeiterInnen*. Freiburg 1995.
- WITTWER, W.W.: *Die sozialdemokratische Schulpolitik in der Weimarer Republik*. Berlin 1980.
- ZEIDLER, K.: *Die Wiederentdeckung der Grenze*. (Jena 1926) ND Hildesheim 1985.

Anschrift des Autors:
 PD Dr. Karl-Heinz Füssl,
 Humboldt-Universität,
 Philosophische Fakultät IV,
 10099 Berlin

Eduard Spranger und Käthe Hadlich.

Eine biographische Skizze

1 Die Spranger-Hadlich-Korrespondenz¹

Von 1903 bis 1960 korrespondierte EDUARD SPRANGER regelmäßig und in recht engen Zeitabständen (gewöhnlich ein- bis zweimal pro Monat) mit der Kunstmalerin KÄTHE HADLICH. Dieser Briefwechsel gestaltete sich nach SPRANGERS eigener Einschätzung bald „mehr und mehr zu einer Gemeinschaft des geistigen Lebens“² und darf als eine späte Parallele zu bekannten Korrespondenzen im 18. und 19. Jahrhundert (z.B. A.W. SCHLEGELS mit CAROLINE MICHAELIS, GOETHES mit CHARLOTTE VON STEIN und SÖREN KIERKEGAARDS mit REGINE OLSEN) angesehen werden. Er gibt neue Einblicke in die Genese des SPRANGERSchen Werkes, in Einzelheiten seiner Biographie, in seine Haltung zur Weimarer Demokratie, zum Dritten Reich und zum Widerstand und in die innere Verfassung der deutschen Pädagogik von der Jahrhundertwende bis in die frühen Jahre der Bundesrepublik. Er spiegelt letztendlich ein Stück deutscher Zeitgeschichte im Focus eines hervorragenden Repräsentanten ihres geistigen Lebens.

Die Bedeutung dieser Korrespondenz ist in der SPRANGERforschung allgemein bekannt. So wurde z.B. wiederholt darauf hingewiesen, daß ihr unter der großen Menge nachgelassener Briefe SPRANGERS für eine noch zu schreibende SPRANGERbiographie eine zentrale Rolle zukomme.³ Die Bedeutung dieser Korrespondenz reicht jedoch weit über den biographischen Bereich hinaus: Das Anführen einschlägiger Passagen aus Briefen der Jahre 1930 bis 1945 im Zusammenhang mit der Diskussion über die Haltung deutscher Pädagogen zum Nationalsozialismus ist schon fast eine Pflichtübung geworden. Die Korrespondenz spiegelt besonders die deutsche Wis-

-
- 1 Mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft konnte der Verfasser von 1992 bis 1997 die fast 14.000 Blatt umfassende Korrespondenz in computerlesbare Textfiles übertragen und in eine Volltextdatenbank integrieren, die eine umfassende Auswertung ermöglicht. Demnächst wird bei KLINKHARDT eine kommentierte Edition ausgewählter Briefe erscheinen.
 - 2 Brief SPRANGERS vom 18.01.1905 an HADLICH (künftig zitiert „ES 18.01.1905“).
 - 3 BÄHR/WENKE 1964, S. 215 u. 218; GS VII, S. 406 f.; RÖHRS 1983, S. 279 f.

senschaftsgeschichte von der ausgehenden Kaiserzeit bis in die ersten Jahrzehnte der Bundesrepublik, und sie ist wegen des Gehaltes an philosophischen, psychologischen und pädagogischen Reflexionen auch ein wichtiges Quellenmaterial für die Entwicklung und für das Verständnis des SPRANGERSchen Œuvres.

Auch SPRANGER selbst war sich der Bedeutung dieser Korrespondenz durchaus bewußt und faßte schon früh eine Veröffentlichung ins Auge, so im Brief vom 23.01.1923 an KÄTHE HADLICH: „Nach meinem Tode wirst Du, geeignete Verhältnisse vorausgesetzt, der Öffentlichkeit davon zugänglich machen, was Dir recht scheint.“ Im Brief vom 24.12.1910 nannte er die Korrespondenz mit KÄTHE HADLICH seinen „besten Daseinsinhalt“; in mündlichen Äußerungen gegenüber ihm nahestehenden Personen bezeichnete er sie als sein Tagebuch und seine nicht geschriebene Autobiographie.

Im folgenden soll die Beziehung der Korrespondenzpartner an zentralen Themen ihres gedanklichen Austausches näher beleuchtet werden, um einen Eindruck davon zu geben, welche Aufschlüsse von ihren Briefen zu erwarten sind. Politische Aussagen und Einstellungen, die im Briefwechsel durchaus auch deutlich werden, bleiben hier ausgeklammert, weil dazu um einer differenzierteren Darstellung willen ein erheblich größeres Maß an Kontextanalysen erforderlich wäre. Dieser Aspekt muß dem Nachwort zur Edition und anschließenden Veröffentlichungen vorbehalten bleiben.

2 Sprangers Begegnung mit Käthe Hadlich⁴

Im Sommersemester 1900 nahm EDUARD SPRANGER an der Berliner Universität ein Studium mit dem Hauptfach Philosophie auf. Im Sommersemester 1901, seinem dritten Studiensemester, beeindruckte er WILHELM DILTHEY mit einer Seminararbeit über „Grundlagen der Religionsphilosophie“ und erhielt als Dissertationsthema „Die Entwicklungsgeschichte FRIEDRICH HEINRICH JACOBIS.“ Dieses Thema war für den Zwanzigjährigen, der über keinerlei methodische Vorbildung verfügte und noch nicht einmal an einem historischen Seminar teilgenommen hatte, offensichtlich zu schwierig. Trotz intensiver Bemühungen in den folgenden anderthalb Jahren überforderte ihn das Thema. Auch Versuche, JACOBIS Nachlaß aufzufinden, scheiterten. Ein erster Bericht über die vorläufigen Resultate fiel nicht zu DILTHEYS Zufriedenheit aus und fand auch nicht den Beifall HERMAN NOHLS, „des hochbegabten älteren Studiengefährten“ (Studienjahre, S. 25;

4 Vgl. zum folgenden vor allem SPRANGER, „Kapitel X“ und „Meine Studienjahre“.

ES 08.02.1904; ES 30.11.1904), der damals schon enger mit DILTHEY zusammenarbeitete. Schließlich – wohl auch, weil er kaum betreut worden war und sich menschlich von DILTHEY enttäuscht fühlte – gab SPRANGER im Frühjahr oder Frühsommer 1903 das Thema zurück, nachdem DILTHEY 1902 einen weiteren Zwischenbericht recht unkonzentriert entgegengenommen hatte, während er sich im Nebenzimmer für einen Ausgang zum Diner umkleidete und zwischendurch dem Dienstmädchen Anweisungen gab. Möglicherweise war diese von SPRANGER als zutiefst unwürdig empfundene Situation aber nur deshalb entstanden, weil der Studiosus und Doktorand verspätet zum Gesprächstermin erschienen war.

SPRANGER wechselte dann bekanntlich zu FRIEDRICH PAULSEN und promovierte 1905 bei diesem mit einer Arbeit über „Die erkenntnistheoretischen und psychologischen Grundlagen der Geschichtswissenschaft“, die noch im gleichen Jahr in einer erweiterten Fassung bei REUTHER UND REICHHARD mit dem Titel „Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft“ erschien.

Nachdem SPRANGER das Dissertationsthema an DILTHEY zurückgegeben hatte, geriet er – hauptsächlich wohl infolge der Überarbeitung während der zurückliegenden drei Semester – in eine tiefe physische und psychische Krise. Zur Erholung plante er – wie schon in den Jahren zuvor – eine große „Sommerreise“, die diesmal u.a. über Heidelberg führen sollte. Kurz vor deren Antritt hatte HERMANN HADLICH, einst sein Mitschüler am Dorotheenstädtischen Realgymnasium und nun sein Mitstudent, ihm vorgeschlagen, in Heidelberg bei seiner Stiefschwester KÄTHE vorzusprechen, die er als eine Kennerin der Gegend empfahl.

KÄTHE HADLICH war am 25. Februar 1872 in Pankow als Tochter des Arztes HEINRICH HADLICH und seiner Ehefrau CHARLOTTE geboren worden. Bereits 1875 war ihre Mutter verstorben. 1880 hatte der Vater wieder geheiratet. Entweder bereits nach dem Tod ihrer Mutter oder 1889 nach dem tödlichen Unfall des Vaters in den Schweizer Alpen hatten dessen Mutter und deren unverheiratete einzige Schwester das Mädchen zu sich nach Kassel genommen und in der Malerei ausbilden lassen. 1899 war KÄTHE HADLICH nach Heidelberg übersiedelt, wo sie fortan zusammen mit ihrer Freundin AENNE KNAPS ein Haus in der Rohrbachstraße 24 bewohnte.

Dort besuchte EDUARD SPRANGER sie am 23. August 1903, einem Sonntag, gelegentlich seiner Sommerreise. Er fand in KÄTHE HADLICH „eine sehr kleine Dame in der Ecke des großen Zimmers, das tausend Dinge aus altem Familienbesitz mit den Erzeugnissen eigner Malkunst ver-

band“, und „sah in zwei braune Augen von einer Schönheit und Beseelung“, wie er sie noch nie gesehen hatte (SPRANGER, Kapitel X, S. 12). Am Ende des Besuches wurde ein gemeinsamer Tagesausflug für den übernächsten Montag, den 31. August, vereinbart.

Bei der Wanderung auf den Zollstock sprach SPRANGER von seinen Differenzen mit DILTHEY und von der JACOBI-Arbeit, die er abgebrochen hatte. Man diskutierte auch über Fragen der Weltanschauung. KÄTHE HADLICH bekannte sich zur Naturphilosophie und eiferte besonders gegen KANT. Kurz vor dem Abstieg bei einer Rast am Waldesrand begegneten sich für einen Moment beider Augen „wie in einer plötzlichen Offenbarung“.⁵

EDUARD SPRANGER bezeichnete rückblickend diesen Tag als den wichtigsten Tag seines Lebens (Kap. X, S. 14), und beide gedachten seiner fortan alljährlich als ihres Kennenlertages. Der Ertrag der Begegnung in Heidelberg war „das tiefe Ineinandertauchen zweier unerlöster Seelen, die beide noch gar nicht darauf vorbereitet waren, daß so etwas überhaupt geschehen könnte.“ (ebd., S. 13) Heidelberg wurde für SPRANGER „die Quelle eines Glücks“, das sein „ganzes Leben überstrahlt hat.“ (ebd., S. 2) Er hatte dort, wie er rückblickend sagt, seine „Diotima“, seine „Seelenführerin“ gefunden (ebd., S. 22). Wieder in Berlin angekommen, schrieb SPRANGER zunächst an KÄTHE HADLICH, „um jene leicht fließenden Unterhaltungen fortzusetzen, in denen ich mich verstanden fühlte, schon während und indem ich noch sprach“ (ES Ende 1904/Anfang 1905).

3 Die Entwicklung der Beziehung von 1903 bis 1913

Es entspann sich in der folgenden Zeit ein reger Briefwechsel, in dem die beiden um ihre philosophisch-weltanschaulichen Standpunkte rangen. Ihre geistigen Gemeinsamkeiten waren jedoch – genau besehen – nicht eben groß: SPRANGER war ganz erfüllt von einer Humanitätsidee, die er mehr mit dem Gefühl als mit dem Verstand faßte. Für KÄTHE HADLICH als Malerin war genaue Naturbeobachtung selbstverständlich, und als Tochter eines Arztes, zu dessen engstem Bekanntenkreis RUDOLF VIRCHOW gehört hatte, war sie stark naturwissenschaftlich orientiert und in der entsprechenden Literatur viel besser bewandert als SPRANGER, den mehr die Fülle der geistigen Welt als die Naturforschung interessierte. Aber KÄTHE HADLICH hatte in ihrem Leben bereits „viel gelitten und viel einsam gedacht. Das

5 KÄTHE HADLICH im Brief vom 10.03.1946 an EDUARD SPRANGER, künftig zitiert „KH 10.03.1946“.

Leben war ihr zum Problem geworden.“ Sie waren eben, wie SPRANGER im Tagebuch der Sommerreise 1904 schreibt, das als Teil des Briefwechsels erhalten ist⁶, „beide Naturen, die zu selbständiger Reflexion gegenüber dem Leben gelangt“ waren (Eintragung vom 5. September 1904).

In den folgenden Jahren – insbesondere nach dem Tode der Mutter SPRANGERS am 19.03.1909 – glitt KÄTHE HADLICH von der Rolle der geistigen Partnerin mehr und mehr in die Rolle einer älteren Schwester, wie die Anreden „Liebe Schwester“ und „Mein Bruder“ belegen, die vor allem in den Briefen der Jahre 1909 bis 1911 zu finden sind. KÄTHE HADLICH hatte ein offenes Ohr für alle Sorgen und Probleme SPRANGERS, beriet ihn und stand ihm bei in allen Lebensfragen. Sie vermittelte in SPRANGERS Konflikt mit dem Vater, der nach dem Tod der Mutter immer wieder aufbrach. Als seine Habilitationspläne an finanziellen Engpässen zu scheitern drohten, half sie mit Geldzuwendungen aus ihrem väterlichen Erbe. Im Brief vom 12.04.1909 z.B. schrieb Spranger: „Ich habe lange gekämpft, ob es bei dieser gefährdeten Situation einen Sinn hat, im Sommer die Habilitation zu betreiben. Sie würde mir wieder auf Monate die Erwerbsquellen verschließen.“ Im Brief vom 07.05.1909 erbat er sich von KÄTHE HADLICH 100 Mark zur Linderung einiger Probleme. Am 16.06.1909 nahm er ihr finanzielles Hilfsangebot in Anspruch, um sich einen Frack für die Probe- und Antrittsvorlesung anfertigen zu lassen.

KÄTHE HADLICH eilte 1910 nach Berlin, als SPRANGER wegen eines Bronchialkatarrhs, der in Wahrheit wohl eine TBC-Infektion war, die er sich von der tuberkulösen Mutter zugezogen hatte (Studienjahre, S. 80), ihrer Pflege bedurfte (ES 16.06.1910). Sie begleitete ihn in demselben Jahre während eines notwendig gewordenen Kuraufenthaltes in Ilmenau / Thüringen (ES 09.09.1910), und sie übernahm 1916, als die TBC-Erkrankung offen ausbrach, zunächst seine Pflege, bevor er sich in den Jahren 1916 und 1917 einer Behandlung in Partenkirchen unterzog (ES 11.05.1916). Sie beriet ihn sogar uneigennützig, als er von 1915 an in ein immer näheres Verhältnis zu SUSANNE CONRAD, seiner späteren Ehefrau, trat und schließlich ab ca. 1924 eine intime Beziehung mit ihr unterhielt.⁷

Man fragt sich natürlich, ob nicht auch die Beziehung zwischen EDUARD SPRANGER und KÄTHE HADLICH zumindest zeitweise eine erotische, wenn

6 Der einleitenden Widmung an KH zufolge, wurden diese Aufzeichnungen in der Weihnachtszeit des Jahres 1905 aus der Erinnerung niedergeschrieben.

7 Vgl. u.a. ES 06.03.1915; ES 08.03.1915; ES 11.11.1923; ES 01.01.1924; ES 28.06.1925; ES 02.06.1926; ES 27.05.1928; KH 19.01.1924; KH 27.01.1924; KH 10.07.1925; KH 17.05.1926; KH 31.05.1926.

auch wohl kaum eine sexuelle war. Ihr Beginn im Jahre 1903 deutet stark darauf hin. Daß es bis zum Jahre 1914 dauerte, bis man das förmliche „Sie“ durch das vertrautere „Du“ ersetzte⁸, war nach der Jahrhundertwende nicht ungewöhnlich und stellt keinen Gegenbeleg dar.

Immerhin wechselte in dieser Zeit die Anrede von „Hochgeehrtes gnädiges Fräulein“ über „Liebes Fräulein HADLICH“ zu „Liebe Freundin“. Ab 1908 gebrauchte SPRANGER zwischendurch auch die Anreden „Liebe Schwester“ und „Liebes Kind“. Von 1915 an wurde „Liebste Freundin“, einige Male sogar „Innig geliebte Freundin“ und „Mein Liebstes“ gebräuchlich. Die geläufige Anrede von den zwanziger Jahren an war „Mein innig Geliebtes“ oder kürzer „Mein Geliebtes“, daneben von 1914 bis 1944 sporadisch „Liebes Herz“ oder „Geliebtes Herz“. Nach 1945 wurde „Meine einzige Freundin“ die übliche Anrede, abgelöst – nachdem zwischendurch einige Male das gelegentlich schon in den dreißiger Jahren gebrauchte „Meine Liebe“ verwendet wurde – durch die in den fünfziger Jahren dominierende Anrede „Meine geliebte Freundin“.

Die größte Vielfalt zeigt sich in den Anreden der Jahre 1910 bis 1913, in denen SPRANGER „Liebe Freundin“, „Liebe Schwester“, „Liebes Kind“ und „Mein Geliebtes“ nebeneinander gebrauchte. Auch die Anreden der folgenden Jahre bis 1920 („Liebe Freundin“, „Liebste Freundin“, „Liebes Kind“, „Mein Liebstes“, „Mein Geliebtes“) lassen noch ein Schwanken zwischen freundschaftlichen und zärtlichen Gefühlen erkennen. Ab 1921 fällt die zärtlichste dieser Anreden („Liebes Kind“) fort, und die freundschaftlichen Gefühle scheinen von nun an zu vorzuherrschen.

Für den Zeitraum von 1903 bis 1906 sind nur einige Postkarten KÄTHE HADLICHs an EDUARD SPRANGER erhalten, die allerdings keine Anrede aufweisen. Diese wird sicherlich ähnlich förmlich gewesen sein wie diejenige SPRANGERS in den frühen Jahren. Die Briefe von 1907 benutzen bereits die Anrede „Lieber Herr SPRANGER“. Noch im gleichen Jahre wird auch schon die Anrede „Lieber Freund“ verwendet. Ab 1910/1911 wird daraus „Geliebter Freund“, „Mein einziger Freund“ oder einfach „Mein Einziger“ bzw. „Mein geliebter Einziger“. Beide Anreden gebrauchte KÄTHE HADLICH bis 1960. Nur während des Jahres 1911 findet sich gelegentlich die Formel „Mein Bruder“ oder „Mein einziger Bruder“. 1920 bis 1924 kommen „Liebes Herz“ bzw. „Geliebtes Herz“ oder „Liebstes Herz“, „Mein Liebstes“

8 Dies geschah anscheinend erst nach einem gemeinsamen Urlaub auf der im Nordwesten des Bodensees gelegenen Insel Reichenau im Frühjahr 1914. Vgl. dazu vor allem ES 19.12.1917: „Ich habe gestern in älteren Briefen von Dir aus dem Sommer 1914 gelesen, als wir uns noch »Sie« nannten.“

und „Mein einziger, geliebter Freund“ hinzu – Anreden, welche KÄTHE HADLICH sehr lange, meist bis zum Ende der Korrespondenz gebrauchte. Die Anreden KÄTHE HADLICHs nehmen nach dem Ilmenau-Aufenthalt 1910 rasch einen freundschaftlich-warmen Ton an und behalten diesen praktisch bis zum Ende der Korrespondenz. Die ausgesprochen zärtlichen Grußformeln „Liebes Herz“ bzw. „Geliebtes Herz“ oder „Liebstes Herz“ und „Mein Liebstes“ kommen im Grunde erst in den zwanziger Jahren hinzu, werden dann aber ebenfalls die ganze Zeit über beibehalten.

KÄTHE HADLICHs Anreden lassen auf eine weitaus größere Gefühlssicherheit schließen als die EDUARD SPRANGERS. Einiges deutet darauf hin, daß KÄTHE HADLICH in den zwanziger Jahren genau zu der Zeit stärkere erotische Empfindungen für ihn zu entwickeln begann, als er sich mehr und mehr auf eine freundschaftliche Beziehung zurückzog. Zugleich scheint sie sich bewußt gewesen zu sein, daß mehr als eine sehr tiefe Freundschaft mit EDUARD SPRANGER nicht mehr möglich war. Fast zeitgleich mit zärtlicheren Formen tritt von den zwanziger Jahren an immer wieder auch die Anrede „Mein einziger, geliebter Freund“ auf, welche die freundschaftliche und die erotische Komponente synthetisiert.

Vor allem während des Kuraufenthaltes in Ilmenau/Thüringen im Jahre 1910 kamen beide einander näher. Im Anschluß daran schlossen die „Hölderlin-Naturen“, die zu zart besaitet waren, „um nicht alles tief und heftig zu fühlen“, ihren „Bund“, der darin bestand, „daß wir uns auch das imaginärste Leid nicht verbergen wollen, daß wir aber dann auch fröhlich darüber fortkommen wollen, so sehr uns die Kräfte gestatten“ (ES 19.08.1910). Der „Bund“ war also zunächst ein Bund gegen depressive Verstimmungen, von denen beide immer wieder heimgesucht wurden. Daß er in Wahrheit aber eine weitaus tiefere Gemeinschaft zum Ausdruck brachte, belegt das von SPRANGER am 07.08.1910 (dem letzten Abend des Ilmenau-Aufenthaltes) verfaßte und KÄTHE HADLICH dedizierte Gedicht:

„Der letzte Abend; alles still ringsum
Und abschiedsschwer, die dunklen Wolken jagen,
Als wollten sie in schwarzen Mänteln stumm
Mein herbes Leid in ferne Fernen tragen. –
Ich weiß: wo sich des Raumes Spur verliert
In dunkler Herzen ungestümes Schlagen,
Da lebt sie noch, und mütterlich gebiert
Sie mich wie einst zu froher Welten Tagen. –
Oh jauchze auf, mein Kind, du süßes Gold,
Und laß das lange, stürmisch liebe Fragen:
Uns lacht das Leben überm Abgrund hold
Und will uns hoch ins Ungemeßne tragen.

So ringt sich aus den Qualen dumpfer Not
 Mein Geist mit Dir. Wir kennen kein Entsagen;
 Jauchz auf, ich will das Leben, will den Tod
 Mit Dir, Du herrlichste der Seelen, wagen
 Schon seh' ich fern die goldnen Ziele ragen
 Was fürchtest Du? In uns, in uns ist Gott!⁹

Auch KÄTHE HADLICHs wenige Tage nach dem Ilmenau-Aufenthalt geschriebene Postkarte vom 11.08.1910 bringt unübersehbar Liebe zum Ausdruck:

„In Bruchsal erst werde ich den Brief an Sie zur Post geben – und schon beginne ich wieder zu schreiben. Ach, säßen Sie statt dessen noch neben mir, ein Blick, ein halbes Wort würden mehr sagen, als der längste Brief! Aber ich bin doch nicht undankbar. In tiefster Seele empfinde ich das wunderbare Glück, das mir in dem Leben dieser letzten 2 Monate gegeben ist, und diese Sonne erleuchtet mein Herz durch und durch. Darum sollen Sie auch niemals denken, ich hätte irgendwie ein Opfer gebracht. Es war nur ein erhöhtes, geheiligtes Leben, das mir zuteil geworden ist, und das ich Ihnen danke. Es ist etwas tief Geheimnisvolles um dies Füreinander-Bestimmtsein. Es durchglüht mein Leben als eine heilige Aufgabe, und wie Sie in mir an Ihre liebe Mutter gemahnt werden, so ist auch mir ihr Bild in allem gegenwärtig. Wie ganz durchweht von diesen teuersten Erinnerungen sind uns beiden alle Gedanken und Beziehungen zueinander. Kamen doch Sie, geliebter Freund, am Geburtstag meines Vaters recht eigentlich zum ersten Male zu mir. So sind wir verbunden in allem, was unvergänglich und selig ist, und in diesem Bewußtsein ist Ruhe und Kraft und bleibendes Glück, das möchte ich, soll Ihr Herz erfüllen als stiller Besitz, der die Gegenwart erhöht und fähig macht, sie voll und kräftig zu gestalten.“

Die Zitate belegen im übrigen, daß beide ihre Beziehung als eine schicksalhaft vorbestimmte ansahen: Bei SPRANGER mischten sich mit liebevollen Gefühlen gegenüber KÄTHE HADLICH Erinnerungen an die am 19.03.1909 verstorbene Mutter, die noch im Todeskampf immer wieder den Namen KÄTHE HADLICHs gerufen hatte (ES 21.03.1909). SPRANGER sah sich von der Sterbenden ausdrücklich der Obhut KÄTHES anvertraut. Und auch diese betrachtete die Beziehung zu SPRANGER als schicksalhafte „Fügung“, die sich ihr schon früh durch Träume und Ahnungen geoffenbart hatte (KH 11.08.1910; KH 28.04.1911), am deutlichsten und geheimnisvollsten in jenem Kindheitstraum am 31.08.1882 (dem Geburtsjahr SPRANGERS!), auf den sie an der oben zitierten Stelle anspielte, den sie ihm aber erst in dem Brief vom 04.03.1920 mitteilte:

„Im Jahre 1882 war ich zum ersten Mal auf einer Sommerreise mit Großmutter und Tante. Wir waren in Lauterberg am Harz. An die Eindrücke jener Landschaft, wenn auch verändert, knüpft der Traum an, den ich nicht lange danach hatte. Der Hausberg,

9 Unterstreichung im Original.

steiler als in Wirklichkeit, stand vor mir, und an seinem Abhang direkt über mir war ein kanzelartiger Aussichtspunkt, den man von unten genau übersehen konnte. Dort stand, der Sonne entgegen ins Weite blickend, ein Mann, dessen Züge mir gar nicht erinnerlich sind, dessen Wesen ich aber fühlte als einen menschenbezwingenden Enthusiasten. Ein Idealbild erschien er mir, und ich stieg den gewundenen Waldweg hinauf, um an den Aussichtspunkt zu kommen. Dort war er nicht mehr, und ich ging weiter, bis ich an ein Gasthaus kam, wo viele Menschen waren. Da war auch Tante bei mir, und sie fragte nach dem Manne, den wir gesehen hatten. Der Wirt wußte sofort Bescheid und sagte uns, ja, er sei dagewesen, aber nun hätte er weiterwandern müssen, fort in ein entlegenes Tal, wo sein Vater Müller sei. Den müsse er nun unterstützen. – Dann verwirrten sich die Bilder, und ich war ohne Schuhe und versuchte, aus einem Rechenbuch, das ich von meinem Lehrer für jene Ferien mitbekommen hatte, mir Schuhe zu machen. – Aber als ich aufwachte, hatte ich das erdrückende Gefühl eines unersetzlichen Verlustes, und ich weinte den ganzen Morgen, so daß das Mädchen, das mir beim Anziehen half, mich fragte, was mir denn wäre.

Bist Du es, der mir da im Traum erschien und dessen Schicksal schon in seinem Beginn mir in die Seele gelegt wurde? Niemals vorher oder nachher habe ich etwas Ähnliches erlebt, und niemals sind Träume mit so greifbarer Deutlichkeit mir in der Erinnerung geblieben. Dieser aber ist mit voller Realitätswirkung mir wie ein Erlebnis haften geblieben. Mit meinem Leben und meinem Wesen damals hatte er nicht den geringsten Zusammenhang. Nie habe ich gegen jemand davon gesprochen, denn es ist für mich darin ein Zug des Wunderbaren, das die Worte scheut.“

Der 31.08. war im übrigen der Geburtstag von KÄTHE HADLICHs Vater und wurde 1903 zugleich der Tag, an dem sie EDUARD SPRANGER in einem tieferen Sinne kennenlernte – jener „Gedenktag“, dessen sich beide sich fortan alljährlich erinnerten.

Nachdem schon einmal 1904 ein Umzugsplan KÄTHE HADLICHs nach Berlin gescheitert war (ES 02.11.1904; ES 30.11.1904), scheint sie in der Zeit nach dem Ilmenau-Aufenthalt aufs neue den Wunsch gehegt zu haben, in der Stadt des geliebten Freundes zu leben und in seiner Nähe zu arbeiten. So dachte sie daran, eine Anstellung als Zeichenlehrerin an der Böhmschen Mädchenschule zu erhalten, an welcher SPRANGER von 1909 bis 1913 stundenweise unterrichtete (ES 25.11.1910; KH 26./28.11.1910). Wohl auch, weil SPRANGER auf solche Pläne zurückhaltend reagierte, kam es dann doch nicht zum Umzug nach Berlin, auch nicht in den folgenden Jahren.

4 Gedanklicher Austausch im Spiegel ausgewählter Themen

Insbesondere die Briefe, welche EDUARD SPRANGER und KÄTHE HADLICH bis ca. 1914 wechselten, weisen einen erstaunlichen gedanklichen Reichtum auf und eröffnen manche neue Sicht auf SPRANGERS Philosophie und Päd-

agogik. Später herrschen politische und zeitgeschichtliche Themen vor sowie Fragen des alltäglichen Lebens.

Das Thema der *Erziehung* war für SPRANGER ein gedankliches und biographisches zugleich: Ethik und Pädagogik gehörten schon für den jungen SPRANGER zusammen (ES 18.03.1904). Erziehung wurde früh seine große Leidenschaft: „Wenn Erziehung nicht möglich ist, wozu sollte ich leben?“ (ES 01.07.1904). Es steht außer Frage, daß SPRANGER sich selbst schon früh als Pädagoge verstand, wobei sein besonderes Interesse von Anfang an dem Jugendalter galt: „Ich brauche lebendige Menschen, auf die ich wirke, und zwar – wie Sie mir vielleicht nicht sogleich nachfühlen werden – Kinder. Aber es liegt in meiner Natur, daß sich alles Ästhetische, Religiöse und Pädagogische für mich unlösbar verbindet mit der Liebe zu demjenigen Lebensalter, in dem der Mensch sich entscheidet, also 14–20.“ (ES 21.01.1907)

Erziehung im Verständnis des jungen SPRANGER ist Hebammenkunst, Hilfe zur Selbstfindung und Selbstverwirklichung.¹⁰ Sie ist „ein Etwas, das in allen Lebensverhältnissen atmet und wirkt“, ein „absolut selbständiges Lebensverhältnis“ (ES 15.05.1906). Für den SPRANGERkenner sind fast wörtliche Übereinstimmungen mit Passagen in dem im gleichen Jahre niedergeschriebene Fragment „Reden über Erziehung“¹¹ zu erkennen, das SCHLEIERMACHERS „Reden über die Religion“ nachempfunden war.

Neben dieser auch aus dem Werk der folgenden Jahre bekannten Erziehungsauffassung des jungen SPRANGER scheinen in den Briefen vereinzelt und meistens zeitlich sehr begrenzt andere, konkurrierende Sichtweisen auf. So in einem undatierten Brief (der wahrscheinlich in der Zeit zwischen November 1903 und März 1904 verfaßt wurde), die Ansicht, Erziehung sei „eine Kunst der Verstellung“, insofern, als der Erzieher nie das Ganze seiner Persönlichkeit offenbaren dürfe, oder die 1904 an anderer Stelle zu findende Aussage, der Erzieher müsse „sich aufdringen, sich in mannigfacher Verkleidung einschleichen“ (ES 09.06.1904), oder die Vorstellung, der Erzieher „lauere“ gewissermaßen „auf das Material, das er [der Zögling; W.S.] beibringt“, und zeige ihm dann „so und so kannst Du das kombinieren und zusammenbauen“ – wobei SPRANGER sich durchaus der Gefahr idealisierender Projektionen durch den Erzieher bewußt war (ES 03.04.1904).

10 ES Nov. 1903: „In den Stunden der Fledermäuse“; ES 08.02.1904; ES 18.03.1904.

11 Vgl. GS I, S. 420–429. Wahrscheinlich trug SPRANGER dieses Projekt schon bei dem Heidelberg-Aufenthalt 1903 in sich (ES 7./8.11.1903).

Eine bisher kaum erschlossene Fundgrube für die pädagogischen Ansichten des jungen SPRANGER und für die Wurzeln seiner pädagogischen Theorie sind seine Berichte über die Erziehungsversuche an dem ihm anvertrauten jüdischen Jungen ERNST LÖWENTHAL, der 1903 vielleicht 10 Jahre alt gewesen sein mochte, und über seine schulpraktischen Erfahrungen in den Höheren Töchterschulen RUDOLF KNAUERS und WILLY BÖHMS in den Jahren von 1906 bis 1913.

KÄTHE HADLICHs Erziehungsverständnis, das über ihren Stiefbruder HERMANN vielleicht von HEGEL beeinflusst war, scheint eher ein traditionelles gewesen zu sein: Ihm zufolge bestand Erziehung im „Hinweis auf das Objektive und die Gesetzmäßigkeit“, in der Einbindung des Individuellen in eine umgreifende Ordnung, in der Befreiung von „selbstischen Zwecken und Zielen“ – allerdings mit dem liberalen Zusatz, daß die Form der Einfügung um so wertvoller sei, „je weniger der persönliche Wille dabei gebrochen wird.“ (KH 14.06.1911)

Nahm KÄTHE HADLICH schon zu SPRANGERS Ansichten über Erziehung nur wenig elaboriert Stellung, so beschränkte sie sich erst recht bei den meisten anderen Themen darauf, die Ansichten SPRANGERS zur Kenntnis zu nehmen, zu kommentieren und allenfalls einige Rückfragen zu stellen. Aber es gibt zwei große Ausnahmen, auf die im folgenden etwas näher eingegangen werden soll:

- die Auseinandersetzung über die Bedeutung der Naturwissenschaft und des naturwissenschaftlichen Weltbildes und
- den Gedankenaustausch über Metaphysik, Religion und Religionsphilosophie.

Die *Auseinandersetzung über die Naturwissenschaft* wurde hauptsächlich in der frühen Korrespondenz der Jahre 1903 bis 1905 geführt. Leider sind KÄTHE HADLICHs Briefe aus dieser Zeit nicht mehr erhalten, so daß man ihre Anschauungen aus SPRANGERS Antworten und Entgegnungen rekonstruieren muß. Sie vertrat offenbar einen eher realistischen bis positivistischen Standpunkt, während SPRANGER eine stärker transzendentalphilosophische Position bezog, die KÄTHE HADLICH als eine „idealistische“ oder sogar spekulative mißdeutete (ES 06.08.1905). SPRANGER versuchte lange, sie von der Naivität eines Realismus zu überzeugen, der von der objektiven Gegebenheit und Erkennbarkeit der Welt ausging, und er bemühte sich, ihr – hierin über KANT hinausgehend – nicht nur die Bewußtseinskonstituiertheit, sondern umfassender die Lebenskonstituiertheit aller Gegenständlichkeit zu demonstrieren (ES 18.10.1903; ES 14.07.1905). Darüber hinaus war er bestrebt, KÄTHE HADLICH nachzuweisen, daß ihre

Sicht der Natur gar keine streng materialistische sei (ES 7./8.01.1910), sondern eine All-Einheitslehre der Natur, und daß sie somit eine Naturphilosophie implizierte, womit KÄTHE HADLICH allerdings Natur äquivok sowohl als Begriff für die objektive Realität als auch als für das ihr zugrundeliegende Totum verwendete (ES 09.01.1904; ES 18.03.1904).

Der junge SPRANGER wollte – hierin ganz in der Tradition DILTHEYS stehend – die Berechtigung der Naturwissenschaft auf die Erklärung der äußeren Erscheinungen beschränkt sehen (ES 15.12.1903; ES 15.12.1903), und das „innere“ Leben bzw. das Wertleben ihrer Zuständigkeit entziehen. Ihm war nicht die Natur das erste, sondern das Denken, welches die Gesetzmäßigkeit der Natur überhaupt erst konstituiert. Folgte SPRANGER insofern KANT, so wich er doch darin gravierend von ihm ab, daß er in diesem Denken nicht nur das logische Vermögen, sondern die „ganze Innerlichkeit“ einschließlich der Willensimpulse sah – letztendlich eben „das Leben“ (ES 15.12.1903) – eine Position, die ihn bereits 1904 zu dem zukunftsweisenden Programm einer „Biologie des Erkennens“ führte (ES 29.02.1904; ES 18.03.1904).

Seiner Meinung nach besteht ein Fundierungsverhältnis zwischen dem Wertleben und der Naturerkenntnis. Bezeichnender Weise geben ja auch die Naturwissenschaften auf entscheidende Sinn- und Wertfragen keine Antwort (ES 15.12.1903). Die volle Wirklichkeit erfassen wir nach SPRANGERS Meinung nicht im Wissen, sondern in den Werten (ES Nov. 1903, „In den Stunden der Fledermäuse“). Werte aber offenbaren sich in der Geschichte und im geschichtlichen Leben, nicht in der Natur (ES 15.12.1903; ES 03.04.1904). Das Leben enthält also SPRANGER zufolge ein Mehr gegenüber der Natur, so daß ihm die Position des Supranaturalismus angemessener scheint als die des Naturalismus (ES 15.12.1903).

Diese wertphilosophischen Gedanken mündeten früh auch in *metaphysische und religiöse Reflexionen*. Metaphysik und Religionsphilosophie waren für den jungen SPRANGER die zentralen Themen überhaupt, Themen, die ihn zugleich quälten und beglückten (ES 09.06.1904). DILTHEY war also mit der Vergabe des religionsphilosophischen Dissertationsthemas über F.H. JACOBI so falsch gar nicht gelegen! Darauf deutet auch hin, daß SPRANGER als junger Privatdozent der Berliner Universität im Wintersemester 1910/1911 Religionsphilosophie las, dann wieder in Leipzig in den Wintersemestern 1912/1913 und 1915/1916 und noch einmal in Berlin im Wintersemester 1934/1935, dort außerdem im vorangehenden Sommersemester „Grundfragen der Metaphysik“ (MAIR 1963, S. 14 f.).

Daß SPRANGER überzeugt war, Metaphysik als „Gesamterkenntnis der Welt“ sei entweder überhaupt nicht oder erst am Ende eines wissenschaftlichen Lebens und nach Vollendung aller Einzelwissenschaften möglich (ES 12.10.1905), muß nicht im Widerspruch zu seiner intensiven und frühen Auseinandersetzung mit solchen Themen stehen. Im Grunde aber ging es ihm in dieser Frage weniger um ein wissenschaftliches oder philosophisches Unternehmen als um ein intensives Lebensgefühl, eine innere Gewißheit, die ihm im Leben und Erleben unmittelbar gegeben war (ES 13.03.1906). Quellpunkt dieses metaphysischen Lebensgefühls war ihm das Erleben des völligen Ungenügens dieser Welt, die „Negativität des Lebens“, die „Sinnlosigkeit des Zeitlichen“, die ihm „das Anspeien nicht wert“ zu sein schien (ES 26.08.1907; ES 29.10.1908). Aus diesem Gefühl heraus postulierte er eine „Heimat anderwärts“, eine der zeitlichen Hinfälligkeit entzogene jenseitige Welt der Werte (ES 26.08.1907). Noch 1914 mündeten SPRANGERS Bemühungen um die „Lebensformen“ wieder in das metaphysische Motiv: Die unterschiedlichen „Leitmotive“ des Lebens scheinen ihm aus einer gemeinsamen Quelle zu entspringen, die es aufzuzeigen gilt: „[...] es geht nicht weiter ohne Metaphysik“ (ES 04./07.10.1914). Und auch noch der späte SPRANGER konstatiert resigniert, daß er mit dem Erlebnis der Zeitlichkeit nicht zureichende, ja daß dieses ihn bis an den Rand der Verzweiflung treibe (ES 12.12.1945).

KÄTHE HADLICH war mit SPRANGER insoweit einig, als auch sie gestand, nicht ohne den Glauben an jene „jenseitige Welt“ auszukommen, die sie „freilich nicht in einem räumlich und zeitlos fernen Jenseits“ suchte, „sondern tief im Herzen“, in der „Kraft der Weltüberwindung“ (KH 23.07.1908). Sie vertrat – diametral entgegengesetzt zu SPRANGERS Transzendenzglauben – einen Immanenzstandpunkt, indem sie „an das Leben des Ewigen in dieser sich wandelnden Wirklichkeit, nicht in einer vollkommenen Jenseitigkeit“ glaubte (KH 09.11.1908).

Für SPRANGER war das Leben nur ein Hinweis auf eine jenseitige Herrlichkeit, für KÄTHE HADLICH trug es die Erfüllung schon in sich (ES 27.03.1916). Die „Kraft ewigen Lebens“ lag für sie in der „Gesinnung“, nicht in „einer unbegrenzt zeitlichen Fortdauer, sondern im Bewußtwerden und der Betätigung einer Macht, die als Wille über allen Willen empfunden wird.“ (KH 09.11.1908) Sie konnte „die Ewigkeit nicht hinter der Zeit, nur in ihr sehen und Gott nicht hinter der Welt, sondern in ihr lebendig fühlen“ (KH 09.11.1908).

Gott sah SPRANGER als Projektion der höchsten Werte, Religion war ihm Auffassung und Gestaltung der Welt sub specie höchster Werte (ES

17.10.1910) bzw. – im Anschluß an HÖFFDING – das Verhältnis von Wert und Wirklichkeit (ES 01.10.1912). Die „innere Christuserfahrung“ war ihm das Entscheidende, weniger die kirchliche Frömmigkeit (ES 09.09.1957).

Darin stimmte KÄTHE HADLICH durchaus mit ihm überein. Auch für sie war „innere Religiosität“, religiöse Erfahrung und religiöses Empfinden die Hauptsache, symbolische Darstellung und dogmatische Fassung derselben nur von nachgeordneter Bedeutung, da sie vom Individuum aus einer solchen inneren Religiosität heraus erst erschaffen wird.¹² Mehr noch als SPRANGER aber hatte sie Vorbehalte gegenüber der theistischen Gottesvorstellung (KH 01.10.1907). Sie sah Gott nicht als ein „für sich Bestehendes“ an, sondern als „das rein Geistige, das in allem Sichtbaren verborgen wirkt, das Zeit und Raum erfüllt und doch nicht darin aufgeht“, sozusagen als eine vierte Dimension der einen Welt und des einen Lebens (KH 02.12.1910; ähnlich auch ES 09.11.1908).

Wie SPRANGER später gestand, dachte er 1903 noch, „eine Frau habe nur fragmentarische Kenntnisse und könne leicht eines besseren belehrt werden.“ (Kapitel X, S. 17) Seine Überzeugungsarbeit machte aber kaum dauerhafte Fortschritte. Es kam im Gegenteil nach vorübergehenden Annäherungen der Anschauungen aus der Perspektive SPRANGERS immer wieder zu „Rückfällen“ KÄTHE HADLICHs, die sogar die Beziehung beider infragestellten. So konstatierte SPRANGER 1905 mit Bitterkeit: „Ich habe das Gefühl, daß wir nicht einen Schritt weitergekommen sind. »Ein großer Aufwand schmachlich ist vertan.« Nicht einmal das stolze Bewußtsein, da zu stehen, wo wir vor zwei Jahren anfangen, vermag ich zu fassen. Wir sind weiter zurück als je.“ (ES 06.08.1905) 1907 resümierte KÄTHE HADLICH: „Sie weisen jede immanente Denkweise ab, und ich kann an ein »Jenseits« nicht glauben!“ (ES 01.10.1907) Und noch 1913 hielt SPRANGER KÄTHE HADLICH vor: „Mit meinem Leben haben Sie immer Schritt gehalten, mit meiner Gedankenbildung nicht.“ (ES 19.09.1913)

Die gegensätzlichen Standpunkte waren auch nach jahrelangem Ringen nicht vermittelbar. SPRANGERS Versuch, KÄTHE HADLICH von ihrem naturwissenschaftlich orientierten immanenten Weltbild abzubringen und für seine transzendentalphilosophische Weltsicht zu gewinnen, schlug letztlich fehl. 1923 schrieb sie an SPRANGER: „Naturphilosophie nannte ich, was ich [...] mitbrachte. Es hat sich unendlich erweitert, vertieft – ich möchte sagen »vermenschlicht« durch Dich, in der Wurzel ist es dasselbe geblieben.“ (KH 28.08.1923) Schließlich sparte man die philosophisch-weltanschaulichen

12 KH 30.07.1907; KH 25./26.10.1910; KH 30.07.1907; KH 02.12.1910.

Themen aus – nicht, ohne daß KÄTHE HADLICH dies als schmerzlichen Verlust empfand.

Die Verständigung über philosophisch-weltanschauliche Fragen wurde auch dadurch erschwert, daß Hermann HADLICH, der Stiefbruder KÄTHES und der Schulkamerad SPRANGERS, sich – offensichtlich beeinflusst durch HERMANN BRUNSTÄDT, seinen und SPRANGERS Studienfreund – sehr stark hegelianischen Positionen annäherte. Dafür empfand der junge SPRANGER nur Verachtung, die er KÄTHE HADLICH gegenüber auch unverhohlen ausdrückte – am schärfsten vielleicht in dem Brief vom 05.10.1904 – was wiederum diese als Versuch interpretierte, sich zwischen sie und ihren Bruder zu stellen.¹³

Später tat SPRANGER KÄTHE HADLICH in aller Stille Abbitte, indem er darauf hinwies, daß er durch die Begegnung mit JACOB VON UEXKÜLL für die naturwissenschaftliche Biologie gewonnen worden sei, die er ganz in Einklang mit seinem geisteswissenschaftlichen Ansatz habe bringen können – zu spät allerdings, „um in dieser Welt noch durch Beobachtung und Lernen heimisch werden zu können“. Er verneinte allerdings auch die selbstkritische Frage, ob es besser gewesen wäre, schon früher von KÄTHE HADLICH naturwissenschaftliche Sichtweisen zu übernehmen, da diese dann ja nicht von ihm selber errungen gewesen wären (Kapitel X, S. 17). Auch HERMANN HADLICH wurde später mindestens z.T. dadurch gerechtfertigt, daß SPRANGER mit den „Lebensformen“ von 1921 eine starke Annäherung an HEGEL vollzog.¹⁴ Und KÄTHE HADLICH bewegte sich im Laufe der Jahre zumindest insoweit, als sie ihren freigeistigen Standpunkt aufgab und zur christlichen Religiosität zurückfand (Kapitel X, S. 15 u. 17).

5 Die Komplizierung der Beziehung durch Susanne Conrad

Daß SPRANGER sich von 1910 an gleichwohl mehr und mehr auf ein freundschaftliches Verhältnis zu KÄTHE HADLICH zurückzog, muß im Zusammenhang damit gesehen werden, daß 1913 die damals 23jährige SUSANNE CONRAD, SPRANGERS spätere Ehefrau, in sein Leben trat und eine immer bedeutendere Rolle darin zu spielen begann.

13 Vgl. vor allem ES 26.09.1904, wo ES sich auf entsprechende Vorhaltungen KHs hin entschuldigt.

14 SPRANGER 1921, S. 390; SACHER 1988, S. 475, 477, 531, 533.

SUSANNE CONRAD hörte von 1913 bis 1915 in Leipzig Vorlesungen bei SPRANGER, wobei nicht ganz klar ist, ob dies an der Universität oder in der Frauenhochschule geschah, die man während SPRANGERS Tätigkeit an der Universität Leipzig (1911–1920) dort nach dem Modell der Frauenhochschule in Hamburg und der seit 1908 unter ALICE SALOMONS Leitung betriebenen Schule für Sozialarbeit in Berlin-Schöneberg aufzubauen bemüht war (SALOMON 1983, S. 96 ff.). Wie erhaltene Briefe SPRANGERS an SUSANNE CONRAD belegen, ging man schon 1913 gemeinsam zum Essen, traf man sich an der „bekannten Ecke“ und verabredete sich zu Spaziergängen.¹⁵ Am 2. März 1915 scheinen beide einander ihre Gefühle gestanden zu haben – was SPRANGER jedoch umgehend als Irrtum darstellte. In einem an SUSANNE CONRAD gerichteten Brief vom 04.03.1915, der einem Brief an KÄTHE HADLICH vom 05.03.1915 in Abschrift beigelegt war, schrieb er: „Liebes Fräulein [...] Man hat sich am Vortag wohl gegenseitig zur Zuneigung bekannt [...] Ich habe Ihnen gesagt, daß ich eine Neigung für Sie empfinde, die auf Freude am Reinen und Dankbarkeit für das Schöne beruht. Ich wußte, daß auch Sie Neigung zu mir haben; ob es Liebe ist, dies zu prüfen, war der Sinn des heutigen Tages. Sie haben die Frage bejaht [...]“.

In der Fortsetzung des Briefes versuchte SPRANGER dann SUSANNE CONRAD zu beweisen, daß das, was sie für ihn empfinde, nicht wirklich Liebe sei, und er bemühte sich, ihr darzulegen, daß sie mit ihm nicht glücklich werden könne. Er riet ihr schließlich, auf das väterliche Gut in Ostpreußen abzureisen. Sie verließ dann auch Leipzig, ging aber nicht nach Ostpreußen, sondern nach Breslau, um dort ihr Studium fortzusetzen. Ab 1916 scheint sie dann in Berlin studiert zu haben.¹⁶

SPRANGER vermißte an SUSANNE CONRAD offenbar vor allem die Fähigkeit, eine geistige Partnerin zu sein, wie er sie in KÄTHE HADLICH gefunden hatte. Schon sehr früh sah er in einer Beziehung zu SUSANNE „die Gefahr von etwas Morganatischem“ (ES 03./04.04.1915). Gleichwohl war er in dieser Beziehung stärker engagiert, als er KÄTHE HADLICH gegenüber zugeben mochte. Wenn er ihr im Brief vom 05.03.1915 von einer „tragischen Verwicklung“ bzw. einem „Anflug von Untreue“ (am 2. März 1915) berichtete, der sich am 4. März schon wieder erledigt habe¹⁷, dann ist zum

15 Vgl. die Briefe SPRANGERS an SUSANNE CONRAD vom 02.06.1913 und vom 13.12.1914.

16 ES 26.04.1915; ES 26.05.1915; ES 05.07.1915; ES 16.11.1916; ES 28.06.1917.

17 Dabei ist völlig eindeutig, daß hier SUSANNE CONRAD gemeint ist und nicht etwa ADELHEID HOFMANN, die SPRANGER Anfang 1915 ebenfalls sehr nahe gekommen war: Der Abschiedsbrief an SUSANNE CONRAD datiert vom 4.03.1915; die Liebeserklärung

einen festzuhalten, daß die Bekanntschaft mit SUSANNE CONRAD schon zwei Jahre vorher begonnen hatte, zum andern, daß sie keineswegs am 5. März 1915 endete, vor allem aber, daß sie auch auf SPRANGERS Seite tiefer ging, als er KÄTHE HADLICH (und auch SUSANNE CONRAD!) eingestand: Im Nachlaß finden sich zwei Liebesgedichte SPRANGERS an SUSANNE CONRAD vom 12.03.1915 und vom 27.01.1924, wobei mindestens das erste kaum in ihre Hände gelangt sein dürfte. Außerdem ist der Rest einer getrockneten Blume erhalten, die SPRANGER offensichtlich als Erinnerung an eine Begegnung mit SUSANNE aufbewahrte. SUSANNE spürte vermutlich, daß SPRANGER sich stärker zu ihr hingezogen fühlte, als er zugab. Sie nahm seine Absagen nicht ernst (ES 05.07.1915) und träumte weiterhin von „einem Mehr als Freundschaft“ (ES 30.08.1915).

Als SPRANGER 1919 von Leipzig an die Universität Berlin berufen wurde, traf er auch wieder auf SUSANNE CONRAD, die dort seit 1916 studiert hatte und inzwischen als Lehrerin arbeitete (GS VII, S. 417), und er pflegte auch wieder Umgang mit ihr. SUSANNE war ihm bei mancherlei Problemen des Haushalts behilflich und gehörte bald zu seinem engsten Kreis. Diesem neuerlichen engeren Kontakt war schon in den Jahren von 1916 bis 1919 eine rege Korrespondenz zwischen beiden vorausgegangen (ebd.).

1920 lernten auch die beiden Frauen einander kennen, nachdem SUSANNE diesen Wunsch geäußert hatte (ES 18.08.1920; KH 31.08.1920). KÄTHE HADLICH empfand durchaus Sympathie für die 18 Jahre jüngere Frau. Sie schrieb nach dem Treffen mit SUSANNE an SPRANGER: „[...] das Klare und Gerade in ihrem Wesen gefiel mir sehr gut.“ (KH 31.08.1920) Die beiden Frauen unterhielten fortan eine lose Korrespondenz und besuchten einander gelegentlich auch in den folgenden Jahren.

KÄTHE HADLICH war durchaus bereit, EDUARD SPRANGER für eine Verbindung mit SUSANNE freizugeben, wenn er glaubte, sein Lebensglück mit ihr zu finden: „Wenn Dein Gefühl für Susanne so ist, daß es fähig wäre, Dein ganzes Leben zu erfüllen, dann laß es keine Hindernisse für Dich geben, ihm zu folgen.“ (KH 27.01.1924) Sie verknüpfte damit allerdings die Erwartung, die junge Frau würde noch in eine tiefere geistige Beziehung in ihrem und EDUARD SPRANGERS Verständnis hineinwachsen¹⁸ – eine Erwartung, die sich nicht erfüllte.

wird wohl am 02.03.1915 gewesen sein. Die Begegnung mit ADELHEID HOFMANN war aber nach ES 30.01.1915 bereits Ende Januar 1915.

18 KH 20.02.1921; KH 29.11.1925; KH 31.05.1926; KH 03.06.1928.

Die Situation dürfte auch einigermaßen schwierig für SUSANNE CONRAD gewesen sein: Sie empfand sicherlich die geistige Überlegenheit der älteren Frau, die zudem den Vorsprung einer um mehr als ein Jahrzehnt längeren Bekanntschaft mit SPRANGERS geistiger Welt hatte. Und was sollte sie dem arrivierten Gelehrten entgegenbringen außer Bewunderung? Was SPRANGER als fehlende „Tiefendimension“ (ES 27.05.1926), als „Starrheit allem Tieferen gegenüber“ (ES 10.12.1927), ja als „Unbildsamkeit“ (ES 29.01.1924) empfand, kann gut zu erheblichen Teilen einfach Vorsicht und Zurückhaltung der jungen Frau in der Konversation über philosophische und fachliche Themen gewesen sein.

KÄTHE HADLICH versuchte schließlich im Herbst 1925 – erfolglos – SUSANNE CONRAD in einem Gespräch unter Frauen zum Verzicht zu überreden, da SPRANGER der Beziehung offensichtlich keine Perspektive geben wollte (ES 27.05.1926). Letztlich war er wohl doch, wie KÄTHE HADLICH richtig fühlte, halbherzig in all seinen Versuchen, SUSANNE CONRAD von der Unmöglichkeit einer näheren Beziehung zu überzeugen (KH 19.07.1925; KH 10.07.1925).

1923 hatte SPRANGER offensichtlich dann doch noch einmal versucht, eine engere Beziehung zu KÄTHE HADLICH einzugehen. In einem undatierten Brief vom Januar 1923 berichtet sie davon, daß er ihr einen Ring (vielleicht einen Verlobungsring?) überstreifen wollte, woraufhin sie aber verschreckt und abweisend reagiert habe, offensichtlich aufgrund traumatischer Vorkommnisse in ihrer Kindheit.

Von 1925/1926 an wurde die Beziehung SPRANGERS zu SUSANNE CONRAD intensiver und offenbar auch intim (KH 31.05.1926). Weitere Versuche SPRANGERS, sich von ihr zu lösen, schlugen fehl. Seine Briefe an KÄTHE HADLICH belegen, daß dies mit schweren inneren Konflikten für ihn verbunden war, da er eine Ehe mit SUSANNE ausschloß, weil er sie nicht für geistig ebenbürtig hielt. So schrieb er am 27.05.1926, „daß das Zusammenleben mit SUSANNE außerhalb einer erotischen Färbung inhaltlos wird; sie verliert allen Schwung, allen Reiz, alles eigentliche und tiefere Leben.“ Zudem gab es deshalb auch zeitweise Entfremdungen zwischen ihm und KÄTHE HADLICH, die er in bürgerlichen Moralvorstellungen befangen glaubte, welche ihr unmöglich machten, seine Nöte zu verstehen (KH 19.07.1925; ES 02.06.1926).

Nachdem SPRANGER am 25.04.1933 einen Antrag auf vorzeitige Emeritierung gestellt hatte, den er freilich Anfang Juni 1933 wieder zurücknahm, spielte er vorübergehend mit dem Gedanken, an die Universität Zürich zu wechseln. Im Frühjahr 1934 besichtigte er dort sogar ein Haus, das er zu

mieten gedachte (ES 06.03.1934). SUSANNE CONRAD gab zum 1. August ihren Schuldienst auf. Daß sie nun wirtschaftlich ungesichert war und dies erst recht nach seinem Wechsel nach Zürich sein würde, gab anscheinend den Ausschlag für den Entschluß SPRANGERS, sie doch zu heiraten. Der tiefere Grund mochte in seiner zunehmenden Isolierung seit 1933 gelegen haben (ES 17.08.1934). Als dann Ende Juni deutlich war, daß er den Ruf nach Zürich nicht erhalten würde (ES 26.06.1934), führte SPRANGER das einmal beschlossene Heiratsvorhaben gleichwohl aus. Die standesamtliche Trauung fand am 14. August 1934 statt, die kirchliche wurde am 24. September 1934 in Berlin-Dahlem vollzogen (ES 17.08.1934; ES 28.09.1934).

Die Verbindung mit SUSANNE war aber schließlich doch mehr als eine Vernunfthe. Schon wenige Tage nach der Vermählung schienen alle früheren Bedenken SPRANGERS verflogen. Am 28.09.1934 schrieb er an KÄTHE HADLICH: „Es klingt seltsam, wenn ich sage, daß wir beide in diesen 4 Tagen der Ehe uns nicht nur stark zueinander hinentwickelt haben, sondern uns auch in ganz neuem Lichte erscheinen. [...] Ich spreche es mit einem Worte aus: Ich bin glücklich.“

Das Format von SUSANNES Persönlichkeit begriff SPRANGER wohl erst so richtig, als er im Zusammenhang mit dem Attentatsversuch des 20. Juli 1944 vom 08.09. bis 14.11.1944 in Moabit inhaftiert war. Wahrscheinlich nur durch die umsichtige Intervention SUSANNES beim japanischen Botschafter kam SPRANGER schließlich wieder frei (ES an KH 15.11.1944). Vermutlich vor allem deshalb widmete er SUSANNE sein im Februar 1945 niedergeschriebenes Manuskript „Meine Studienjahre“. Nach ihrem Tod am 05.04.1963 setzte er ihr in der Abhandlung „Vom metaphysischen Leid“ (GS IX, S. 337–349) ein ergreifendes literarisches Denkmal.

Auch nachdem SPRANGER die Ehe mit SUSANNE CONRAD eingegangen war, hielt KÄTHE HADLICH ihm die Treue, und sie war auch seiner Ehefrau herzlich verbunden. Der Glaube an SPRANGERS Sendung und das Bewußtsein, ihm manche Wege erleichtert zu haben, war ihr Lebensinhalt – mystisch genug vorweggenommen in dem oben erwähnten frühen visionären Kindheitstraum der 10jährigen im Sommer 1882. In einem unmittelbar nach KÄTHE HADLICHs Tod verfaßten Brief vom 11.06.1960 an HANS WALTER BÄHR¹⁹ bezeichnete SPRANGER sie als seine „Lebensfreundin“, in der bis zuletzt „der metaphysische Funke ihrer stets gleichen Sorge und Liebe“ für ihn geblüht habe. Der Freundin im Geiste widmete er 1960 den Neudruck seines Buches „Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswe-

19 Freundlicherweise zugänglich gemacht von der Witwe H.W. BÄHRs.

sens“ mit der Zueignung: „KÄTHE HADLICH, geb. 1872, gest. 1960 zum Gedächtnis in Dankbarkeit für den Gehalt der Jahre 1903–1960.“

Literatur

- BÄHR, H.W./WENKE, H. (Hrsg.): Eduard Spranger – sein Werk und sein Leben. Heidelberg 1964.
- MAIR, O.: Eduard Spranger als akademischer Lehrer. Schriftliche Hausarbeit zur Zulassung für die erste Lehramtsprüfung. Augsburg 1963 (Betreuer: Ludwig Englert).
- RÖHRS, H.: Eduard Spranger, der Mensch und Gelehrte, im Spiegel seines Briefwechsels. In: EISERMANN, W./RÖHRS, H. (Hrsg.): Maßstäbe. Perspektiven des Denkens von Eduard Spranger. Düsseldorf 1983, S. 271–292.
- SACHER, W.: Eduard Spranger 1902–1933. Ein Erziehungsphilosoph zwischen Dilthey und den Neukantianern. Frankfurt 1988.
- SALOMON, A.: Charakter ist Schicksal. Lebenserinnerungen. Weinheim 1983.
- SPRANGER, E.: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Berlin 1905.
- DERS.: Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. 2. völlig neubearb. u. erw. Aufl., Halle 1921.
- DERS.: Kapitel X. (Nachgelassenes autobiographisches Manuskript, ca. 1945).²⁰
- DERS.: Meine Studienjahre (1900–1909) (Nachgelassenes autobiographisches Manuskript, Anfang 1945).
- DERS.: Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Tübingen 1960.
- DERS.: Briefe 1901–1963. Gesammelte Schriften, Bd. VII, hrsg. von H.W. BÄHR. Tübingen 1978 (GS VII).
- DERS.: Philosophie und Psychologie der Religion. Gesammelte Schriften, Bd. IX, hrsg. von H.W. BÄHR. Tübingen 1974 (GS IX).

Anschrift des Autors:
Prof. Dr. Werner Sacher, Universität
Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Schulpädagogik,
Regensburger Str. 160,
90478 Nürnberg

²⁰ Aus einer Bemerkung auf S. 13, wo SPRANGER vom „Zurückdenken über 42 [Jahre]“ spricht, ist zu schließen, daß dieses Manuskript 1945 niedergeschrieben wurde.

Internet und bildungsgeschichtliche Forschung¹

Bei dem Versuch, eine Abhandlung über das Internet, seinen Sinn und Zweck und die Grenzen seines Nutzens zu verfassen, stößt man schnell auf ein kaum aufzulösendes Dilemma. Einerseits müßte man die Strukturen und Funktionsweisen des Internet all jenen, die noch keine nähere Kenntnis des Netzes haben, detailliert erläutern. Andererseits kann genau diese Erläuterung bei denen, die schon eigene Erfahrungen gesammelt haben, zu Abwehrreaktionen führen. Beide Male besteht die Gefahr, daß über dem Technischen die inhaltliche Seite aus dem Blick gerät. Auch wir haben mit diesem Problem umzugehen. Eine Lösung könnte darin bestehen, die folgenden Abschnitte zu indexieren, d.h. für bestimmte Lesergruppen als überflüssig oder notwendig zu kennzeichnen. Hierbei drohte nun wieder die Gefahr, daß sowohl die technisch Versierten als auch die technisch noch nicht so Versierten die eher technischen Abschnitte überspringen. Darum haben wir den – angesichts des Themas dieser Abhandlung – naheliegenden Weg gewählt, die Informationen, die Anfänger benötigen, um die ersten Schritte im Internet gehen zu können, auf unserer Homepage abzulegen.

Bevor wir uns den für die bildungsgeschichtliche Forschung relevanten Informationen zuwenden, wollen wir zur Einführung dennoch knapp allgemeine Informationen über das Internet aufbereiten.² Das Internet ist aus einem in den 60er Jahren für Verteidigungszwecke in den USA geschaffenen Computernetzwerk entstanden, wurde in den 80er Jahren als nationales Wissenschaftsnetz ausgebaut und in den 90er Jahren ‚zivilisiert‘ und fand seitdem weltweit Beachtung und Nutzer. Parallel zu den US-amerikanischen Netzen entstand auch in Europa ein Computernetz, das ebenfalls in das

1 Diese Abhandlung ist in erweiterter Fassung auch im Internet unter der Adresse <http://www.bbf.dipf.de/archiv/1999/abhand-005/hbo.htm> zu finden. Die im Text angegebenen Internetadressen sind zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Textes (August 1999) in Funktion gewesen. Daß dies ein halbes Jahr oder gar noch später immer noch der Fall ist, können wir selbstverständlich nicht garantieren.

2 Einführungen in die Geschichte und Handhabung des Internet sind inzwischen zahlreich auf dem Buchmarkt vorhanden (für Historiker DITFURTH 1997, KAUFMANN/TIEDEMANN 1999, OHRMUND/TIEDEMANN 1999, für den pädagogischen Bedarf und auf die Schule bezogen BAUMGARTNER/GRAMLINGER/NIEDERSÜSS 1998, BUSCH 1998, DIEPOLD/TIEDEMANN 1999, GERTSCH 1999, HILDEBRAND 1999, PERROCHON 1999).

Internet einbezogen wurde (HORVATH 1997, S. 27 ff.). Das Internet besteht also im Prinzip aus Verknüpfungen von vielen Computernetzen und Computern rund um den Globus. Es sind vor allem zwei Leistungen, die das Netz auszeichnen: Zum einen kann man im World Wide Web, kurz WWW, die Seiten der Anbieter von mehr oder weniger interessanten und nützlichen Daten und Informationen abrufen, zum anderen kann man über das Netz mit anderen Nutzern kommunizieren, entweder durch das sogenannte Chatten oder per elektronischer Post, dem E-Mail.

Das WWW besteht aus einer Unmenge von Seiten mit mehr oder weniger gutem Informationsgehalt, die oft durch Links verknüpft sind. Mit einem sogenannten Web-Browser (z.B. NETSCAPE-NAVIGATOR oder INTERNET-EXPLORER) kann man im Netz ‚surfen‘, d.h. sich über Hyperlinks (kurz auch Links; zu deutsch: Verweise) von einer Seite im World Wide Web zu einer anderen bewegen. Der Informationsaspekt wird in Newsgroups und Mailing-Listen durch E-Mails mit dem kommunikativen Aspekt verbunden (hierzu benötigt man spezielle Mail-Programme wie z.B. EUDORA oder PEGASUS). Newsgroups sind thematisch orientierte, für alle Nutzer offene, meist nicht-moderierte Foren, in denen Nutzer ihre Meinung äußern, Fragen stellen, Antworten geben und strittige Punkte diskutieren können. Solche Newsgroups gibt es in allen Sprachen, wobei das Englische dominiert. Doch sind auch eine Reihe deutscher bzw. deutschsprachiger Newsgroups aktiv, oft zu speziellen Computerfragen, zu Hard- und insbesondere zu Software. Wer sich allerdings eine Weile in solchen offenen Newsgroups umsieht, merkt bald, daß sie oft eher dem Selbstdarstellungstrieb einzelner Nutzer als einer fundierten sachlichen Auseinandersetzung dienen.³ Mailing-Listen sind meist moderierte, d.h. von einer oder mehreren Personen betreute Diskussionsforen und/oder Informationsvermittler zu bestimmten Themen. Nutzer müssen sich anmelden (subskribieren) und bekommen alle Nachrichten, Anfragen und Informationen, die von

3 Obwohl es durchaus auch ernstzunehmende Mitteilungen gibt, sind die meisten Newsgroups in wissenschaftlicher Hinsicht unbefriedigend. So herrschte z.B. im Jahr 1998 in einer deutschsprachigen Newsgroup zum Thema Erziehung durch einige wenige Vielschreiber eine recht oberflächliche antipädagogische Sichtweise vor. In politischen und historischen Newsgroups kommt es immer wieder zu Auseinandersetzungen über die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts, insbesondere über die Shoah, wobei rechtsextreme Ansichten durchaus offen vertreten werden (HORN 1998). Bei aller Problematik solcher Newsgroups sind sie aber ein Feld für die Beobachtung des historischen oder pädagogischen Wissens im außerwissenschaftlichen Bereich.

Listenmitgliedern an die Liste geschickt werden, bisweilen durch die Redaktion der Liste gefiltert, automatisch zugeschickt (s. dazu unten 4).⁴

Unsere Darstellung ist viergeteilt. Im ersten Abschnitt gehen wir auf die Möglichkeiten ein, sich mit Hilfe von Suchmaschinen bildungshistorisch relevante Informationen im Internet zu beschaffen (1). Danach stellen wir einschlägige Informationsangebote von Institutionen, Archiven und Bibliotheken (2) sowie thematisch fokussierte Angebote (3) vor. Der vierte Teil widmet sich den kommunikativen Möglichkeiten des Internet, konzentriert auf Diskussionsforen, die für die historische Bildungsforschung bedeutsam sind (4).

1 Suchmaschinen zur Recherche im Internet

Wie kommt man im Internet an die Daten und Informationen, die man braucht? Hier lassen sich zwei Verfahren unterscheiden: Zum einen gibt es Suchmaschinen, mit denen man das Netz durchforsten kann, zum anderen gibt es Listen, Indizes, Meta-Indizes, also Listen über Listen, mit einschlägigen Informationen. In diesem Abschnitt stellen wir zunächst einige der am häufigsten verwendeten Suchmaschinen vor.

Suchmaschinen sind Programme, die das WWW durchsuchen. Diese Suche findet bei einzelnen Suchmaschinen nicht in dem Augenblick statt, in dem man seine Suchanfrage eingegeben hat, sondern kontinuierlich im Hintergrund. Millionen von WWW-Seiten werden automatisch durchsucht, in Stichwortlisten klassifiziert und auf entsprechende Suchanfragen relativ schnell ausgegeben.

Zu den bekanntesten Suchmaschinen zählen u.a.:

- ALTAVISTA (<http://altavista.com>)
- LYCOS (<http://www.lycos.de>)
- YAHOO (<http://www.yahoo.com/> bzw. die deutschsprachige Fassung <http://www.yahoo.de>)
- DINO (Deutsches InterNet-Organisationssystem) (<http://www.dino-online.de/>).

Die Suchmaschinen zu bewerten, ist nicht ganz einfach. Die Qualität des Suchergebnisses ist abhängig von der Qualität der Suchanfrage, von der Menge der von den Suchmaschinen durchsuchten Seiten und von der Qualität der Seiten selbst. So kommt es nicht selten vor, daß (zu) einfach formu-

4 Eine Übersicht über Inhalte und Formen einiger pädagogischer Diskussionsforen geben MILLER-KIPP/NEUENHAUSEN 1999. Zur Validierung auch PASCHEN 1999.

lierte Suchanfragen zu Zehntausenden von Ergebnisseiten führen, von denen wahrscheinlich der größte Teil gar nicht einschlägig ist, sondern nur aufgenommen wurde, weil ein Wort irgendwo auf der Seite auftaucht.⁵ Die Suchmaschinen bieten aber in der Regel mehr oder weniger komfortable Hilfen für die Formulierung der Suchfragen an. Diese Hilfen sollte man unbedingt in Anspruch nehmen, wenn man nicht angesichts der Flut der gelieferten Seiten verzweifeln will.

An einigen wenigen Beispielen sei erläutert, zu welchen Ergebnissen man bei der Suche mit verschiedenen Suchmaschinen gelangt, wobei die folgenden Beispiele lediglich eine kleine Auswahl aus den Recherchemöglichkeiten darstellen, so daß eigene Versuche auch mit anderen Suchmaschinen durchgeführt werden sollten. Recherchiert wurde in den vier genannten Suchmaschinen nach folgenden Begriffen: 1. Bildungsgeschichte; 2. Erziehung im Nationalsozialismus; 3. JOSEF DOLCH. Die Recherchen wurden Anfang Juni 1999 durchgeführt und ergaben erwartbar recht unterschiedliche Ergebnisse.⁶

Bei ALTAVISTA erhält man auf die Suchanfragen nicht nur Kurzinformationen zu den einzelnen einschlägigen Seiten, sondern auch einen zahlenmäßigen Überblick über die Gesamtzahl der gefundenen Seiten. Beim Suchwort „Bildungsgeschichte“ gibt ALTAVISTA 587 gefundene Seiten an, wovon die ersten drei der Zentralbibliothek bzw. dem Pädagogischen Institut Zürich gelten, von wo aus auf Neuerscheinungen zur Bildungsgeschichte verwiesen wird, die D. HAUBFLEISCH in Marburg listenmäßig zusammengefaßt hat. Danach folgt eine Seite der German Studies an der Cornell University in den USA, den achten Platz nimmt die Linkliste der „The History of Education Site“ ein, auf Position 40 folgt die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), mit der Nummer 195 sind die Inhaltsverzeichnisse der Zeitschrift PAEDAGOGICA HISTORICA auf der Historikerseite H-SOZ-U-KULT zu finden. Beim zweiten Suchbeispiel, das mehrere Wörter beinhaltet, muß die Eingabe in Anführungszeichen erfolgen, damit die

5 Manche Anbieter setzen auch gezielt unzutreffende Stichwörter in ihre Seiten, um auch bei sachlich anderen Anfragen in der Ergebnismenge verzeichnet zu werden.

6 Die von uns gewählten Beispiele beziehen sich auf bildungshistorisch einschlägige Suchfragen. Wir verzichten auf die Nachweise der gefundenen URLs, da die Suchabfragen jeder leicht selbst wiederholen kann. Ein weiteres Beispiel am Rande: Die Suche nach „Eduard Spranger“ erbringt deutlich mehr Ergebnisseiten, darunter neben einigen Seiten zur Person und zum Werk SPRANGERS aber auch eine große Zahl an Seiten von Schulen, die diesen Namen tragen. Hier ist eine Grenze der Suchmöglichkeiten erreicht, da eine weitere Spezifikation über den Namen hinaus kaum möglich ist.

Suchmaschine nur nach der genauen Wortkombination sucht. Andernfalls würden alle Seiten aufgelistet, auf denen „Erziehung“, „im“ oder „Nationalsozialismus“ vorkommen (bei „Nationalsozialismus“ ergibt das allein schon die nicht mehr bearbeitbare Anzahl von 11.326 Seiten). „Erziehung im Nationalsozialismus“ wird von ALTAVISTA auf 28 Seiten gefunden. Darin sind u.a. enthalten Seiten des Verbandes der Pädagogiklehrer und -lehrerinnen mit entsprechenden Unterrichtsmaterialien, die FernUniversität Hagen mit einschlägigen Kursen, die Homepage eines Abiturienten, der seine Facharbeit zum Thema „Schulbücher im 3. Reich“ ins Netz gestellt hat, Literaturnachweise aus Bibliotheken, etc. Die dritte Abfrage nach „JOSEF DOLCH“ ergab zwei Seiten mit Hinweisen auf eine Tagung zu DOLCH, die im Juni 1999 in der BBF stattgefunden hat, und eine Seite eines finnischen Didaktikhistorikers, der das Buch „Lehrplan des Abendlandes“ von DOLCH in einer Literaturliste aufführt.

Die zweite der genannten Suchmaschinen ist LYCOS, die hier in der deutschen Fassung gewählt wurde. Zu „Bildungsgeschichte“ ergaben sich auch hier mehrere Hundert Seiten als Ergebnis der Recherche. Den Anfang machte eine Linkliste des Österreichischen Archivs für Volkshochschulen, wo u.a. auf die BIBLIOGRAPHIE BILDUNGSGESCHICHTE verwiesen wird, die von der BBF herausgegeben wird. Die nächsten vier Ergebnisseiten galten dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Weiterhin kamen die Universität Zürich, die Universität München und ein Buchverlag zur Nennung mit einschlägigen Publikationen. Schließlich wurde auch die Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, gefunden. Zu „Erziehung im Nationalsozialismus“ gab es kein brauchbares Ergebnis, weil die Einschränkung, nur nach der genannten Wortkombination zu suchen, nicht akzeptiert wurde. Die Suche nach „JOSEF DOLCH“ brachte sechs Fundstellen, neben dem mehrmaligen Verweis auf den Tagungstermin eine Literaturangabe in einem Text zu KARL MAY aus dem JAHRBUCH DER KARL-MAY-GESELLSCHAFT, das an der Universität Bielefeld online vorliegt.

Die deutschsprachige Ausgabe der Suchmaschine YAHOO wurde bei „Bildungsgeschichte“ lediglich zweimal in der BBF fündig. Zu „Erziehung im Nationalsozialismus“ wurden 14 Seiten gefunden: die schon oben erwähnte Abitur-Facharbeit, eine einschlägige Linksammlung auf dem Schulserver der Region Hagen, das Stadtarchiv Bamberg mit einer Veröffentlichung, das Alpha-Forum des Bayerischen Rundfunks, das ein Gespräch mit dem Göttinger Pädagogen HERMANN GIESECKE ausgestrahlt hat, die CD-ROM der Pädagogik, die ein entsprechendes Stichwort aufweist, verschie-

dene Literaturangaben aus Bibliotheken und Verlagen, Lehrangebote und Forschungsberichte aus Universitäten, die Neuerscheinungslisten von D. HAUBFLEISCH sowie eine Buchbesprechung von G.J. GILES. „JOSEF DOLCH“ wurde lediglich einmal in einer Hausarbeit zur Anthroposophie gefunden.

Die deutsche Suchmaschine DINO erbrachte bei „Bildungsgeschichte“ gerade einen Treffer, die Universitätsbibliothek der FernUniversität Hagen. „Erziehung im Nationalsozialismus“ war mit insgesamt zehn Treffern auf den 229.229 redaktionell bearbeiteten Seiten etwas häufiger zu finden. Darunter waren Verweise auf eine Abhandlung zur Waldorfpädagogik im Nationalsozialismus des Saarbrücker Stadtmagazins TAKT, auf eine Diplomarbeit, die von einer Diplom-Arbeiten-Agentur im Internet bestellt werden kann, Lehrangebote und Literaturangaben und die schon mehrfach genannte Abitur-Facharbeit. „JOSEF DOLCH“ schließlich wurde viermal gefunden: der Tagungstermin auf der BBF-Homepage, die Lehrbuchsammlung der Universitätsbibliothek Wuppertal, eine Literaturliste auf einer privaten Homepage zur Anthroposophie sowie der Verweis auf DOLCH im JAHRBUCH DER KARL-MAY-GESELLSCHAFT.

Wie die Beispiele zeigen, differiert nicht nur die Anzahl der Ergebnisseiten je nach benutzter Suchmaschine, man erhält auch qualitativ sehr unterschiedliche Ergebnisse. Dies hat seine Ursache u.a. in den Suchstrategien. Manche der Suchmaschinen legen eigene Listen mit Stichwörtern an, die dann bei einer Suchanfrage durchsucht werden (z.B. DINO), andere durchsuchen die Internetseiten auf die Suchwörter, so daß selbst auf den ersten Blick verborgene Informationen ans Tageslicht kommen (z.B. ALTAVISTA). Letztlich wird, wer auf diese Weise Informationen sucht, mehrere Suchmaschinen ausprobieren müssen, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, interessantes und relevantes Material zu finden. Doch ist man für die Informationssuche nicht auf diese Suchmaschinen allein angewiesen, sondern kann auch die Angebote einschlägiger Institutionen nutzen.

2 Institutionen, Archive, Bibliotheken und Datenbanken

Nachdem das Internet in Deutschland Fuß gefaßt hatte, haben einzelne Hochschulen relativ rasch eigene Seiten erstellt, auf denen sie sich und ihre Angebote und Dienstleistungen mehr oder weniger umfangreich darstellen. Inzwischen sind auch fast alle pädagogischen resp. erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche, Fakultäten und Institute mit eigenen Homepages im Internet präsent (<http://www.bbf.dipf.de/hbo/links.htm>). Auf diesen Seiten

existieren z.B. Informationen über die vor Ort vorhandenen Studiengänge, die Lehrenden und ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre, die Fachschaften u.v.a.m. Manche Lehrende haben eigene Seiten, die sie zur Vorstellung ihrer Person und ihrer Arbeitsschwerpunkte nutzen. Der qualitative und quantitative Stand der Präsentation ist allerdings von Hochschule zu Hochschule sehr verschieden.

Auch außeruniversitäre, wissenschaftsrelevante Institutionen nutzen in entsprechender Weise das Internet. So informiert etwa die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) mittels ihrer Homepage (<http://www.educat.hu-berlin.de/dgfe>) über die Ziele der Gesellschaft, über ihre Struktur sowie die Möglichkeiten einer Beteiligung. In einem als Datenbank organisierten Adreßbuch lassen sich Anschriften von Personen und Institutionen recherchieren. Darüber hinaus bieten die DGfE-Seiten Informationen zu Tagungen und Kongressen.

Die DGfE ist in Sektionen gegliedert, die zum Teil eigene Homepages besitzen. Die Sektion Historische Bildungsforschung präsentiert sich mit Informationen über ihre Aufgaben und Ziele, ihren Vorstand, ihre Aktivitäten und Veröffentlichungen über eine eigene, auf einem Server der BBF liegenden Homepage (<http://www.bbf.dipf.de/hk>). Parallel kann man die britische Schwestergesellschaft History of Education Society (<http://ihr.sas.ac.uk/ihr/education/hoes.html>) und die gleichnamige US-amerikanische Gesellschaft (<http://www.sru.edu/depts/scc/hes/hes.htm>) im Netz finden. Auch die International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) ist seit kurzem mit einer eigenen Homepage mit Hinweisen zur Organisation, zu den Veröffentlichungen und Tagungen im Netz vertreten (<http://www.newcastle.edu.au/departments/far/ische/index.html>).

Eine andere im Internet präsente außeruniversitäre erziehungswissenschaftliche Institution ist das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (<http://www.dipf.de>). Unter den Angeboten des DIPF befindet sich eine Datenbank mit aktuellen Neuerscheinungen als Ergänzung zur laufenden CD BILDUNG sowie die seit vielen Jahren vom DIPF herausgegebene Zeitungsdokumentation Bildungswesen als recherchierbare Datenbank. Per E-Mail können gegen ein geringes Entgelt einzelne Zeitungsartikel bestellt werden.

Für die bildungshistorische Forschung sind die Internetangebote der Archive von großem Interesse. Nach langer Zurückhaltung ist inzwischen ein großer Teil der deutschen Archive im Internet vertreten (vgl. die von der Archivschule Marburg erstellte und aktuell gehaltene Übersichtsseite: <http://www.uni-marburg.de/archivschule/andarch.html>). Den Großteil der

Internetangebote der Archive machen Informationen über Standort, Öffnungszeiten, Ansprechpartner u.ä. aus. Allmählich präsentieren sie im Internet aber auch Übersichten über ihre Bestände. Umfassende Findbücher sind bislang jedoch selten und Internetpräsentationen der Bestände (Archivalien) selbst der absolute Ausnahmefall. Ein nicht nur wegen seines Umfangs bemerkenswertes Projekt in diesem Zusammenhang ist die Digitalisierung des Stadtarchivs Duderstadt. Der gesamte Altbestand (bis zum Jahr 1650 zurückreichend) mit insgesamt rund 77.000 Seiten wurde digitalisiert, formal und inhaltlich erschlossen und kann über eine Datenbank durchsucht werden (<http://www.archive.geschichte.mpg.de/duderstadt/dud.htm>). Nach erfolgreicher Recherche kann man die Archivalien am Bildschirm lesen, ausdrucken oder auf die eigene Festplatte abspeichern.

Vergleichsweise früh haben die wissenschaftlichen Bibliotheken die Bedeutung und die Chancen des Internet für sich und den wissenschaftlichen Informationsaustausch erkannt. In mehr oder weniger ausführlicher Weise nutzen sie die Möglichkeit, sich mit einer Homepage zu präsentieren und auf zum Teil umfangreichen, aktuell gehaltenen Informationsseiten auf sich und ihre Dienstleistungsangebote aufmerksam zu machen.

Zumindest im Bereich der größeren wissenschaftlichen Bibliotheken ist es inzwischen der Regelfall, daß sie ihre Bestände nicht mehr in diversen konventionellen Zettelkatalogen nachweisen, sondern in über das Internet erreichbaren sog. OPACs (Online Public Access Catalogs). Zum Teil haben sie bereits ihre kompletten Bestände in elektronischer Form verzeichnet, teilweise werden mit nicht unerheblichem finanziellem Aufwand in Retrokonversionsvorhaben die bisher nur in konventioneller Form nachgewiesenen Altbestände in die elektronischen Kataloge eingebracht. Diese elektronischen Kataloge sind im Gegensatz zu den konventionellen Katalogen nicht mehr nur in den Bibliotheken selbst und damit eingeschränkt nur während ihren Öffnungszeiten nutzbar, sondern weltweit und – zumeist – rund um die Uhr von jedem PC mit Zugang zum Internet. Ein weiterer Vorteil der elektronischen Kataloge gegenüber den konventionellen Katalogen ist die verbesserte Recherchemöglichkeit. In der Regel kann nach einzelnen Begriffen innerhalb eines Titels, nach Autoren, Erscheinungsjahren und Sachschlagwörtern gesucht werden und durch Einsatz der sog. Booleschen Operatoren (und, oder, und nicht, oder nicht, größer als, kleiner als) können mehrere Begriffe in nahezu beliebiger Art und Weise miteinander verbunden und somit komplexe Rechercheanfragen durchgeführt werden.

Im Regelfall sind die elektronischen Kataloge der größeren wissenschaftlichen Bibliotheken Teile umfangreicherer Datenbanken, in die meh-

rere Bibliotheken, die sich zu sog. Bibliotheksverbünden zusammengeschlossen haben, ihre Bestände verzeichnen. So ist es möglich, nicht nur in den lokalen (Teil-)Katalogen zu recherchieren, sondern auch in den kompletten Verbundkatalogen. Auf diese Art und Weise sind Recherchen in riesigen Datenbanken möglich. So weisen der elektronische Verbundkatalog in Nordrhein-Westfalen (<http://www.hbz-nrw.de>) zur Zeit etwa 7 Millionen Titelsätze und die Verbunddatenbank des größten deutschen Bibliotheksverbundes, des Gemeinsamen Bibliotheksverbunds (GBV) (<http://www.gbv.de>) – dem Bibliotheken der Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen angehören – zur Zeit ca. 15 Millionen Titelsätze nach.

Noch umfassendere Recherchemöglichkeiten bietet der Karlsruher Virtuelle Katalog (KVK) (<http://www.ubka.uni-karlsruhe.de/kvk.html>), mit dem es möglich ist, in einen Recherchevorgang alle deutschen Verbundkataloge sowie einige ausländische Kataloge, u.a. den Katalog der Library of Congress in Washington D.C. (USA), oder auch deutsche Buchhandelsverzeichnisse u.a.m. einzubeziehen.

Üblicherweise wiesen Bibliotheken in ihren konventionellen Zettelkatalogen lediglich Bücher und periodische Publikationen (Zeitschriften, Zeitungen u.ä.), nicht aber in Sammelwerken und Periodika enthaltene Aufsätze nach. Lediglich kleinere bzw. Spezialbibliotheken boten ihren Benutzern eine solche Dienstleistung an. Aus diesem Grund mußten Benutzer, die auf der Suche nach Aufsätzen waren, diese vielfach auf anderem Wege, etwa durch Fachbibliographien, ermitteln und erst in einem zweiten Schritt überprüfen, ob das den gesuchten Aufsatz enthaltene Sammelwerk oder Periodikum im Katalog einer Bibliothek nachgewiesen war.

Mit dem Schritt von den konventionellen zu den elektronischen Katalogen hat sich diese Situation zwar noch nicht grundlegend geändert, zumindest im Bereich der neueren Zeitschriftenaufsätze aber deutlich verbessert. Nach wie vor verzeichnen nur relativ wenige Bibliotheken Aufsätze in ihren elektronischen Katalogen, so daß in der Regel noch andere Hilfsmittel wie etwa Fachbibliographien zu Rate gezogen werden müssen, die wiederum häufig von kommerziellen Datenbankproduzenten erarbeitet werden und daher kostenpflichtig sind. Allerdings deutet sich zur Zeit die Entwicklung einer Verknüpfung von bibliographischen Nachweisinstrumenten in elektronischer Form und elektronischen Katalogen an, die diesen Mangel wohl beseitigen werden.

So hat zum Beispiel der Gemeinsame Bibliotheksverbund die vom englischen Verlag Chadwyck Healey angebotene Datenbank Periodical Contents

Index (PCI), die ca. 9 Millionen Aufsatztitel (und Rezensionen) aus ca. 2.100, überwiegend geisteswissenschaftlichen Zeitschriften aus dem Zeitraum von 1770 bis 1990/91 enthält, mit der Zeitschriftendatenbank (ZDB) verbunden (<http://www.gbv.de/cgi-bin/nph-wwwobnmenu>). Auf diese Weise ist es innerhalb des GBV möglich, nach den im PCI enthaltenen Zeitschriftenaufsätzen zu suchen und mit dem Rechercheergebnis auch mitgeteilt zu bekommen, in welcher dem GBV angeschlossenen Bibliothek ein gefundener Aufsatz vorhanden ist. Der Zugang zu dieser Datenbank ist allerdings auf Angehörige von Institutionen der genannten Bundesländer beschränkt.

Die größte Aufsatzdatenbank in Deutschland wird von Bibliotheken in Nordrhein-Westfalen betrieben. Es handelt sich um die Zeitschriftenaufsatzdatenbank JADE (Journal Articles DatabasE; <http://www.ub.uni-bielefeld.de/library/databases/dbf/jade.htm>). Sie beinhaltet Artikel aus bislang rund 24.000 vor allem englischsprachigen Zeitschriften aus den Jahren 1992 bis heute, derzeit sind etwa 5,7 Millionen Artikel verzeichnet.

Durch die Möglichkeiten des Internet angezogen, bieten neben den Bibliotheken auch andere Institutionen Literaturdatenbanken an. Insbesondere Verlage und Buchhändler suchen sich neue Märkte zu eröffnen. UnCover stellt ein solches Angebot dar (<http://uncweb.carl.org:80/>). Es handelt sich dabei um eine Zeitschriftendatenbank von CARL (Colorado Alliance of Research Libraries), einem Netz von Bibliotheken im US-Bundesstaat Colorado, mit dem der Verlag BLACKWELL ein joint venture eingegangen ist. In UnCover wurden seit 1988 etwa 18.000 Zeitschriften ausgewertet. Die frei recherchierbare Datenbank umfaßt knapp 9 Mio. Aufsätze.

Während Zeitschriftenaufsätze neueren Datums und Monographien schon relativ gut erschlossen in internetzugänglichen Datenbanken vorliegen, ist die Erschließung von Aufsätzen aus Sammelwerken in Bibliothekskatalogen noch ausgesprochen spärlich. Für die bildungshistorische Forschung gibt es ein entsprechendes Angebot mit dem Online-Katalog der BBF (<http://www.bbf.dipf.de/cgi-opac/catalog.pl>), der auch formal und inhaltlich erschlossene Aufsätze aus Sammelwerken nachweist, allerdings beschränkt auf bildungsgeschichtliche Literatur und auf die Erscheinungsjahre 1993 ff.

Zunehmend fungieren die elektronischen Kataloge der Bibliotheken nicht nur als Nachweisinstrumente vorhandener Literatur. Einmal schaffen sie in wachsendem Maße einen unmittelbaren Zugang zu den in den Bibliotheken in immer größerem Umfange vorhandenen elektronischen Medien, indem von den Katalogisaten durch Links eine direkte Verbindung zu den elektronischen Medien selbst hergestellt wird. Zum anderen werden die Kataloge in zunehmendem Maße mit Bestellkomponenten versehen, so daß es mög-

lich ist, von einem PC innerhalb und zum Teil auch schon außerhalb einer Bibliothek (sofern man dafür eine Berechtigung besitzt) Literatur zur Benutzung bzw. Ausleihe (auch im Rahmen der Fernleihe) zu bestellen.

Der zur Zeit bekannteste Dokumentenlieferdienst ist SUBITO (<http://www.subito-doc.de>). Dieser kostenpflichtige Dokumentlieferdienst ist das Ergebnis der Bund-Länder-Initiative zur Beschleunigung der Literatur- und Informationsdienste und wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Hier können wie auch beim ebenfalls kostenpflichtigen JASON (Journal Articles Sent On demaNd; <http://dbserver1.bibl.uni-essen.de/netahtml/schnell1.htm>) Aufsätze aus Zeitschriften online bestellt werden.

Neben SUBITO und JASON gibt es weitere Aufsatzbestelldienste von Bibliotheken. Aus der Vielzahl der Angebote ist für die historische Bildungsforschung der Aufsatzbestelldienst der BBF hervorzuheben. Im Unterschied zu anderen vergleichbaren – teilweise oben genannten – Dienstleistungen lassen sich hier nicht nur Aufsätze aus Zeitschriften, sondern auch aus in der BBF vorhandenen Sammelwerken bestellen.

In zunehmendem Maße stellen Bibliotheken elektronische Medien selbst über das Internet zur Nutzung bereit. Seit Anfang der 90er Jahre haben in deutschen Bibliotheken Diskettendienste und CD-ROM-Datenbanken Einzug gehalten. Sie enthielten zunächst elektronische Allgemein- und Fachbibliographien, Buchhandelsverzeichnisse u.ä. und könnten an einzelnen PCs in den Bibliotheken genutzt werden. Später wurden lokale Netzwerke aufgebaut, die Datenbanken auf lokale Server gelegt und über diese innerhalb der lokalen Netze nutzbar gemacht.

Seit einiger Zeit verändert sich der Trend etwas. Zum einen werden die Datenbanken verstärkt um sog. Volltextdatenbanken ergänzt, die teilweise komplette Werkausgaben einzelner Autoren enthalten und insbesondere wegen ihrer Recherchemöglichkeiten entsprechenden gedruckten Ausgaben deutlich überlegen sind; für den Bereich der historischen Bildungsforschung ist hier vor allem die vom Pestalozzianum in Zürich erstellte CD-ROM mit der kritischen Werkausgabe sämtlicher Werke und Briefe Johann Heinrich Pestalozzis zu nennen. Sodann werden Datenbanken in zunehmendem Maße nicht mehr über lokale Netzlösungen, sondern über das Internet zur Nutzung bereitgestellt. Und drittens deutet sich an, daß die Datenbanken zunehmend weniger als CD-ROM-Datenbanken (geschweige denn als Diskettendienste) vertrieben und auf lokalen Bibliotheksservern, sondern auf zentralen Servern – etwa der Hersteller oder einer Bibliothek innerhalb eines

regionalen Bibliotheksverbundes – installiert werden und von diversen Hochschulen oder Bibliotheken ein sog. Fernzugriff ermöglicht wird.

Gemeinsam ist diesen Datenbanken, daß sie – etwa im Gegensatz zu den elektronischen Katalogen der Bibliotheken, die ja deren eigene Produkte sind, im Regelfall nicht kostenlos zu haben sind. Vielmehr müssen diese Datenbanken von Bibliotheken für teilweise sehr hohe Beträge erworben werden. Bei der Erwerbung wird vertraglich der Nutzerkreis festgelegt, der Zugang zu dem erworbenen Produkt haben darf. So kann zum Beispiel eine Nutzung an einem PC innerhalb einer Bibliothek, an allen PCs innerhalb einer Universität oder aber an allen Universitäten eines Bundeslandes festgelegt werden – wobei die zu zahlenden Summen teilweise dramatisch ansteigen können, je größer ein Nutzerkreis wird.

Seit einigen wenigen Jahren drängen in verstärktem Maße auch elektronische Zeitschriften und Datenbanken auf den Markt. Diese existieren zum Teil originär in elektronischer Form, zum Teil parallel zu einer Printausgabe. Teilweise sind die elektronischen Zeitschriften über das Internet (noch) frei und kostenlos verfügbar, teilweise müssen sie ebenso wie die gedruckten Zeitschriften abonniert werden. Die Elektronische Zeitschriftenbibliothek (EZB), die an der Universitätsbibliothek Regensburg in Kooperation mit anderen wissenschaftlichen Bibliotheken aufgebaut und gepflegt wird (<http://www.bibliothek.uni-regensburg.de/ezeit/ezb.phtml>), bietet eine umfangreiche Sammlung der zur Zeit existierenden wissenschaftlichen elektronischen Zeitschriften verbunden mit einer durchdachten und benutzerfreundlichen Nachweis- und Zugangsmöglichkeit.

Gegenwärtig liegt der Schwerpunkt der Produktion elektronischer Zeitschriften eindeutig im Bereich der Naturwissenschaften und Medizin. Im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften im allgemeinen und der bildungshistorischen Forschung im besonderen beschränken sich die Verlage in der Regel noch darauf, Inhaltsverzeichnisse von Zeitschriften, abstracts, ggf. auch einzelne Zeitschriftenausätze, nicht aber komplette Zeitschriftenhefte bzw. -jahrgänge im Internet anzubieten (vgl. aber die Online-Ausgaben von Rezensionen aus der Zeitschrift „Internationales Archiv für die Sozialgeschichte der Literatur“ <http://iasl.uni-muenchen.de/rezensio/liste/liste.htm>). Es sieht noch nicht danach aus, als ob sich dies in nächster Zeit grundlegend ändern sollte.

Neben kommerziell produzierten und vertriebenen elektronischen Publikationen gibt es ein rapide anwachsendes Angebot an frei zugänglichen digitalen Dokumenten. So entstehen an den Hochschulen immer mehr elektronische Texte, die über das Internet bereit gestellt werden sollen. Zum

Teil handelt es sich hier um Texte, die parallel oder im Anschluß an eine Printpublikation, zum Teil als originär in elektronischer Form bzw. für eine Präsentation im Internet bereit erstellt werden. Teilweise legen Mitglieder der Hochschule solche von ihnen erarbeitete Texte auf ihre persönlichen Internetseiten. Zu finden sind diese Texte zum einen durch Links, die etwa von einer persönlichen Homepage eines Hochschulangehörigen auf die Texte gelegt werden, zum anderen durch die (oben bereits erwähnten) Suchmaschinen.

Diese Verfahrensweise der ‚Ablage‘ und Präsentation der Texte ist in mehrfacher Hinsicht problematisch. Zum einen ist das Auffinden so ‚veröffentlichter‘ Texte – insbesondere bei thematischer Suche – nicht gerade einfach, zum anderen kann es, hat ein Internetnutzer einen solchen Text einmal gefunden und möchte ihn in einer eigenen (konventionellen oder elektronischen) Publikation zitieren, zu heftigen Irritationen bzw. Problemen kommen: Jeder Autor kann seine auf seinen eigenen Internetseiten liegenden Texte jederzeit löschen (so daß die Texte im Internet nicht mehr existieren); er kann sie mit einer anderen Internetadresse versehen (so daß sie unter ihrer früheren URL nicht mehr zu finden sind); auch kann er sie jederzeit nach Belieben ändern (so daß ggf. eine in einem anderen Text zitierte Passage nicht mehr existiert oder aber völlig verändert wird).

Um die elektronischen Publikationen dauerhaft zu archivieren gehen einige Bibliotheken daran, elektronische Textarchive bzw. Archivserver aufzubauen. Sie beginnen damit, elektronische Texte zu ‚sammeln‘, langfristig zu speichern (archivieren), und streben an, die Texte mit einer dauerhaft gültigen Adresse (URL) zu versehen, die die inhaltliche Unveränderbarkeit (Integrität und Autentizität) der Texte garantiert. Darüber hinaus werden die Dokumente mit Zusatzinformationen, sogenannten Metadaten (Dublin Core), versehen, mit deren Hilfe sie durch Suchmaschinen leichter aufzufinden sind. Zudem werden die Texte – zusammen mit konventionellen und anderen elektronischen Medien in die elektronischen Bibliothekskataloge verzeichnet und per Link aus den Katalogen selbst direkt zugänglich gemacht.

Einen weiteren Typ elektronischer Publikationen, die von Bibliotheken archiviert und zur Nutzung über das Internet angeboten werden, stellen konventionelle Ressourcen dar, die von den Bibliotheken digitalisiert werden. Dies können Quellen sein, die sich im Bestand einer digitalisierenden Bibliothek befinden, aber auch andere, ggf. verstreut existierende Bestände,

die durch die Digitalisierung ‚virtuell‘ zu geschlossenen Beständen zusammengeführt werden.⁷

1997 hat die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) das Programm ‚Retrospektive Digitalisierung von Bibliotheksbeständen‘ gestartet, um Digitalisierungsvorhaben durch finanzielle Förderung voranzutreiben (http://www.sub.uni-goettingen.de/ebene_2/2_rdfpro.htm).

Zwei für die bildungshistorische Forschung besonders relevante, von der DFG geförderte Digitalisierungsprojekte sind,

- die Digitalisierung farbig illustrierter Kinder- und Jugendbücher des 19. Jahrhunderts aus Braunschweiger und Oldenburger Beständen (<http://www.bis.uni-oldenburg.de/medien/retrodig/retro01.html>)
- die retrospektive Verfilmung und anschließende Digitalisierung von über 40 pädagogischen Zeitschriften und 7 bildungshistorisch einschlägigen Nachschlagewerken aus dem Zeitraum 1760–1870 durch die BBF (<http://www.bhf.dipf.de/retro-digit0.htm>).

Aber nicht nur gedruckte Medien werden im Rahmen des DFG-Programms digitalisiert. Bibliotheken haben immer schon mehr oder weniger umfangreiches archivalisches Material (Nachlässe u.a.) gesammelt. Auch diese Materialien finden bei Digitalisierungsvorhaben Berücksichtigung. So wird zum Beispiel zur Zeit der in der UB Marburg lagernde Nachlaß des Juristen Friedrich Carl von Savigny (1779–1861) digitalisiert (<http://archiv.ub.uni-marburg.de/diub/1997/0001/>).

Ein für die bildungshistorische Forschung besonders vielversprechendes Projekt dieses Typus dürfte das in Zusammenarbeit zwischen dem Institut für Angewandte Erziehungswissenschaft und Allgemeine Didaktik der Universität Hildesheim und der BBF mit Unterstützung der DFG geplante virtuelle Bildarchiv zur Bildungsgeschichte sein, in dem im Verlauf der nächsten zwei Jahre rund 25.000 Abbildungen zur Bildungsgeschichte digitalisiert, in einer Datenbank systematisch erschlossen und per Internet zur Nutzung angeboten werden sollen. Andere Bildarchive finden sich z.B. bei

7 Das weltweit wohl bekannteste Unternehmen auf dem Gebiet der elektronischen Publikationen dürfte das „Project Gutenberg“ sein, das bereits 1971 gestartet wurde und derzeit rund 2.000 Titel umfaßt. Das deutsche Gutenberg-Projekt (<http://www.gutenberg.aol.de/>) bietet mittlerweile auch über 250 Titel an, die als Volltext nutzbar sind (u.a. HEGELS „Phänomenologie des Geistes“, die drei Kritiken KANTS, die „Jugenderinnerungen eines alten Mannes“ von WILHELM KÜGELGEN, diverse Schriften von KARL MARX und FRIEDRICH ENGELS, den „Anton Reiser“ von KARL PHILIPP MORITZ oder den Aufsatz „Schule“, den FRITZ MAUTHNER 1910/11 für das Wörterbuch der Philosophie geschrieben hat).

den Kunsthistorikern an der Humboldt-Universität zu Berlin (<http://www.arthist.hu-berlin.de/arthistd/imago/imago.html>), wo auch Verweise auf weitere Bilddatenbanken zu finden sind, oder im Bildarchiv Foto Marburg, das Teil des Kunstgeschichtlichen Instituts im Fachbereich Germanistik und Kunstwissenschaften der Philipps-Universität Marburg und 1960 vom Wissenschaftsrat als bundesdeutsches Zentrum für kunstgeschichtliche Dokumentation benannt worden ist (<http://www.fotomr.uni-marburg.de/>).

3 Thematisch fokussierte Informationsangebote

Die aufgrund der rasant anwachsenden Datenmengen und der ungeheuren Entwicklungsdynamik existierende Unüberschaubarkeit des Internet erschwert – insbesondere für Internet„anfänger“ – den gezielten Zugang bzw. die Selektion der relevanten Informationen. Es liegt daher nahe, daß einzelne sich im Internet präsentierende Einrichtungen – wie zum Beispiel die wissenschaftlichen Bibliotheken – nicht nur sich selbst darstellen, sondern auch Seiten erstellen, auf denen sie für einzelne Themenbereiche relevant erscheinende Internetressourcen als sog. Linksammlungen als thematische und qualitativ gewertete Einstiegshilfe in die Datenflut des Internet anlegen.

Es darf jedoch – nachdem zahlreiche Einrichtungen umfangreiche Erfahrungen mit der Erstellung, der Pflege und auch der Nutzung solcher Fachinformationsseiten gemacht haben – bezweifelt werden, ob es sinnvoll sein kann, daß beispielsweise in jeder deutschen Universitätsbibliothek jeder Fachreferent für das Fach Germanistik eine Fachinformationsseite anlegt auf der etwa jeweils ein Link zur Homepage des Literaturarchivs in Weimar legt und jeder der Fachreferenten wöchentlich auf seiner Seite überprüft, ob der Link zum Literaturarchiv noch aktuell ist.

Sinnvoller wäre es wohl, wenn lokale Einrichtungen auf fachlich geordneten Linkseiten einen Überblick über ihre spezifischen lokalen elektronischen (und konventionellen) Ressourcen und darüber hinaus (lediglich) Hinweise auf von einzelnen Institutionen überregional gepflegte umfassendere Linklisten zu entsprechendem Themenbereichen geben könnten (ein schönes Beispiel für Fachinformationsseiten mit starker Betonung auf lokale Ressourcen und gezielten Links zu externen Ressourcen bietet die Universitätsbibliothek Freiburg (<http://www.ub.uni-freiburg.de/referate/>).

„Überregionale“ Linklisten existieren gleichwohl, allerdings für einzelne Themenbereiche in quantitativ wie in qualitativ sehr unterschiedlicher Weise. Für die Erziehungswissenschaft ist ein umfassendes Angebot in Deutschland im Aufbau begriffen. Im Rahmen eines von Bund und Ländern

unterstützten Projekts wurde in den letzten Jahren der Deutsche Bildungsserver (DBS) aufgebaut (<http://www.dbs.de/>). Träger des Projekts sind der DBS in der Humboldt-Universität zu Berlin, das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung und das Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht /FWU)

Als Zielsetzung wird ein Metaservice für die komfortable Suche nach bildungsrelevanten WWW-Inhalten (ob Lehr-/Lernmaterialien, Datenbanken oder wissenschaftliche Volltexte etc.) angestrebt. In einem Konzeptpapier werden folgende Aufgaben des DBS anvisiert:

1. die Erschließung und qualitative Bewertung von bildungsrelevanten Medien sowie die kontinuierliche Pflege von Meta-Daten (wie Adressen, Statistiken, Studienordnungen, Erlasse) durch dafür Verantwortliche (Redaktionsgruppen, Fachgesellschaften, Behörden u.a.), so daß Verlässlichkeit, Aktualität, Integrität und Qualität wichtiger Web-Angebote gesichert sind;
2. die Verknüpfung der Informationen über die vorhandenen Dokumente und Daten hinsichtlich Autor, Institution, Fundstelle im Web (URL) und anderer Merkmale, die es dem Benutzer ermöglicht, schnell und effizient qualitativ hochwertige Informationen über einen einzigen Einstiegspunkt („Meta-Server“) abzurufen.
3. Die sukzessive Integration von spezifischen netzbasierten Kommunikations- und Kooperationsmitteln für Lehrende und Lernende.

Hinsichtlich der Nutzung zielt der Bildungsserver auf Lehrer, Schüler und Studenten, Bildungsforscher, Bildungsplaner, Bildungsverwalter, Bildungspolitikern, Journalisten und die bildungspolitisch interessierte Öffentlichkeit. Dabei werden die Hauptnutzer in der Bundesrepublik Deutschland selbst und im deutschsprachigen Raum gesehen, ihnen sollen neben den nationalen Angeboten auch wichtige, aufbereitete Informationen insbesondere aus dem europäischen Ausland angeboten werden. Darüber hinaus ist der Bildungsserver auch als Einstiegspunkt für ausländische, auch fremdsprachige Nutzer vorgesehen. Gerade weil die Bundesrepublik Deutschland für Ausländer wegen ihrer föderalen Bildungslandschaft und den dezentralen Strukturen von Bildungsangeboten und Bildungsforschung sehr schwer überschaubar ist, liegt eine Aufgabe darin, einen zentralen Einstiegspunkt zu bieten, über den ausländische Nutzer – zunächst auf Englisch und Französisch – an diejenigen Informationen heran geführt werden, die sie suchen (vgl. Konzept KMK-Konsortium „Deutscher Bildungsserver“ vom 21.11.1998).

Für die historische Bildungsforschung besonders relevant erscheinen zur Zeit drei Internetangebote. Zu nennen ist das Angebot von H-SOZ-U-KULT (<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de>), das sich für sozialgeschichtliche Fragen in Deutschland zum zentralen Anlaufpunkt im Internet entwickelt hat. H-SOZ-U-KULT gehört als einziges deutschsprachige Forum zum H-Net, zum Humanities-Net (<http://www.h-net.msu.edu>) und bietet Informationen über Tagungen, Kongresse und Ausstellungen sowie Rezensionen von Neuerscheinungen und betreibt auch eine eigene Mailingliste (s.u.).

Das bislang umfassendste bildungsgeschichtliche Angebot bietet „The history of education site“ (<http://www.socsci.kun.nl/ped/whp/histeduc/>). Im Namenszusatz wird in aller Kürze die Intention des Machers angedeutet. Die Homepage, die von Henk van Setten, Associate Professor of the Philosophy and History of Education an der Universiteit Nijmegen, NL, aufgebaut wurde und betreut wird, ist ein „international archive of links and source materials about the history of education & history of childhood“. Das heißt, es wird vor allem eine Sammlung von kommentierten Links zu bildungsgeschichtlich relevanten Internetangeboten aus aller Welt – mit einem Schwerpunkt auf Westeuropa und den englischsprachigen Ländern – angeboten; es handelt sich also um eine Clearingstelle, die an einem Ort qualitativ und quantitativ sehr unterschiedliche Internetquellen nachweist.

Topics sind u.a. „educators“, „childhood and play“, „school“, „USA“, „women in education“, „curriculum“, etc. Unter „school, countries – Germany“ finden sich z.B. zahlreiche Links zu relevanten Texten für die deutschsprachige bildungshistorische Forschung. Darunter sind nicht nur bildungsgeschichtliche Aufsätze unterschiedlichen Umfangs, sondern ebenso Volltext-Datenbanken mit bildungshistorischen Quellen und Links zu Institutionen, die für die Forschung hilfreich sein können. Beispielsweise findet sich darunter ein Link zur UB Bielefeld, wo alle 58 Originalbände der von 1783 bis 1811 erschienenen Zeitschrift „Die Berlinische Monatsschrift“ als Faksimile benutzt werden können. Die einzelnen Links sind kommentiert und mit einem Icon versehen, das den Informationsgehalt, nicht die inhaltliche Qualität der angezeigten Seite(n) bewertet.

„The history of education site“ ist damit so etwas wie eine Bibliographie, die auf Dokumente zum gewählten Themenbereich verweist, ohne diese veranlaßt zu haben. Einen Schritt weiter geht das Konzept von „Historische Bildungsforschung Online“ (HBO; <http://www.bbf.dipf.de/hbo>), denn im Rahmen dieses Projektes sollen auch Texte entstehen, die für HBO geschrieben wurden. HBO ist ein Produkt der Kooperation zwischen der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erzie-

hungswissenschaft und der BBF. Da die Autoren dieses Beitrags diesen bildungshistorischen Informationsdienst konzipiert haben und betreuen⁸, soll er im Folgenden etwas ausführlicher vorgestellt werden.

Historische Bildungsforschung Online ist ein Forum für deutschsprachige bildungshistorische Informationen und Berichte im WWW. Historische Bildungsforschung wird dabei verstanden als ein Forschungsgebiet, in deren Zentrum die Erforschung der Geschichte von Erziehung und Bildung, ihrer Institutionen und des pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Denkens steht und in dem sich erziehungs- und geschichtswissenschaftliche Fragestellungen begegnen. Dabei ist sie methodisch offen, interessiert an interdisziplinärem Austausch und berücksichtigt auch angrenzende Forschungsbereiche. Das Angebot von HBO gliedert sich im einzelnen in folgende Bereiche: In der Rubrik Forschung werden insbesondere neue Forschungsprojekte vorgestellt sowie über die laufende Arbeit bildungshistorischer Projekte berichtet. Die Rubrik Beiträge beinhaltet zum einen Quellentexte für die Historische Bildungsforschung, die als Volltexte zur Verfügung stehen. Zum anderen finden sich dort auch Abhandlungen, die über Forschungsberichte hinaus aktuelle bildungshistorische Themen aufgreifen oder spezielle Forschungsfragen thematisieren. Ebenso finden sich bei den Beiträgen Rezensionen neuer, bildungshistorisch relevanter Literatur. Als weiteren Service bietet HBO einen Terminkalender mit aktuellen bildungshistorischen Terminen. Ein zentraler Bestandteil von HBO ist die eigene Mailingliste PAED-HIST-L, die weiter unten kurz vorgestellt wird. Außerdem verweist eine kommentierte Sammlung ausgewählter Links auf andere bildungshistorisch relevante Angebote im WWW. Die Linksammlung umfaßt Verweise auf Bibliographien, Bibliotheken, Archive und Museen, auf Forschungseinrichtungen und die pädagogischen Institute der deutschen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, sowie auf Verlage und Zeitschriften, die entweder komplett online oder zumindest mit den Inhaltsverzeichnissen verfügbar sind.⁹

8 Die umfangreichen Arbeiten an der Gestaltung von HBO hat DIRK HERZER, Berlin, besorgt. Die Betreuung von HBO wird von weiteren Mitarbeiterinnen der BBF unterstützt, allen voran SUSANNE BARKOWSKI und CHRISTINE HEINICKE.

9 Diese Linksammlung geht ebenso wie die von „The history of education site“ weit über das hinaus, was in diesem Beitrag ausgeführt werden kann.

4 Diskussionsforen

Die vorgestellten Seiten bieten zwar Informationen, sind in aller Regel aber überfordert, wenn Anfragen von Nutzern gestellt werden. Henk van Setten etwa klagt, daß Anfragen nach bildungsgeschichtlichen Vorgängen aus aller Welt an ihn gestellt werden, und er macht darauf aufmerksam, daß er in der Regel nicht in der Lage ist, Antworten zu geben. So ist zwar durch die E-Mail-Adresse für Informationssuchende die Möglichkeit gegeben, über die vorhandenen Informationen hinaus Anfragen an die Informationsanbieter zu richten, doch können diese Anfragen üblicherweise nur soweit beantwortet werden, wie sie sich auf die Seiten der Anbieter selbst beziehen. Darüber hinaus gehende Anfragen werden darum oft negativ beantwortet. Abhilfe können hier die Diskussionsforen (Mailing-Listen) bieten. Vier solcher Foren sollen kurz vorgestellt werden.

Auf die Mailingliste von H-SOZ-U-KULT wurde oben schon hingewiesen. Die Subskribenten erhalten regelmäßig elektronische Post von den Redakteuren der Liste, in der neben Besprechungen neuerer Literatur Forschungsanfragen gestellt und Diskussionen geführt werden. Dies funktioniert nur, weil die Mailingliste H-SOZ-U-KULT die Durststrecke der Anfangsjahre überwunden und mittlerweile viele aktive Subskribenten (mehr als 1.800) hat (vgl. das Sonderheft H-Soz-u-Kult von Historical Social Research/Historische Sozialforschung 24 [1999] 3).

Eine weitere Diskussionsliste aus dem H-Net ist H-CHILDHOOD (<http://www.h-net.msu.edu/~child/>), die sich v.a. der Geschichte der Kindheit widmet. Sie ist zwar sehr stark auf die USA bezogen, weist aber manchmal auch allgemeinere Diskussionen auf, z.b. zu theoretischen Fragen der Kindheitsgeschichte (LLOYD DE MAUSE schickt ab und an Briefe an die Subskribenten von H-CHILDHOOD) oder zu Fragen der Lehre des Faches in den Colleges und Universitäten.

Ebenfalls sehr auf die US-amerikanischen Verhältnisse konzentriert ist das Diskussionsforum zur Geschichte der Erziehung der Division F: History & Historiography der American Educational Research Association (AERA-F) (<http://www.aera.net/divisions/ff/index.html>). AERA-F ist eine sehr rührige Liste, mit vielen informativen Beiträgen und Diskussionen auch für Europäer. In den letzten Wochen jedoch gab es eine intensive Debatte darüber, ob die Diskussionliste nicht eine Kooperation mit dem H-Net vornehmen sollte, wodurch der Kontakt zu und Austausch mit den Historikern besser werden soll. Diese Diskussionen entspannen sich auch daran, daß es AERA-F nach Meinung einiger Teilnehmer und Redakteure an aktiven

Subskribenten mangle. Viele würden die Informationen nur passiv aufnehmen, nur wenige würden sich aktiv an Diskussionen beteiligen und selbst Informationen bereitstellen. Hier sind also in nächster Zeit Veränderungen zu erwarten.

Was die Aktivität der Subskribenten betrifft, steht es bei dem Diskussionsforum von HBO, PAED-HIST-L, ebenfalls noch nicht zum besten. Ein halbes Jahr nach Aufnahme des Betriebs sind zwar 80 Subskribenten (darunter auch acht Kollegen von außerhalb Deutschlands) angemeldet und insgesamt über 70 mails mit Informationen und Anfragen verschickt worden, doch ging die Initiative bislang meist von der Redaktion aus. Dies sind jedoch hoffentlich nur Anfangsprobleme, die zu überwinden sind.

Die Redakteure von HBO nehmen für sich gleichfalls nicht in Anspruch, alle an sie gerichteten Anfragen selbst beantworten zu können. Statt dessen gehen sie davon aus, daß die an HBO interessierten Wissenschaftler einen gewaltigen Fundus an bildungsgeschichtlichem Wissen repräsentieren. Dieses Wissen kann durch das Internet virtuell zusammengefaßt werden und die dazu derzeit geeignetste Form ist die Mailingliste. Wie eine Untersuchung der Teilnehmer an pädagogischen Mailinglisten vermuten läßt, gehört der weitaus größte Teil Universitäten, Hochschulen und vergleichbaren Einrichtungen an (MILLER-KIPP/NEUENHAUSEN 1999, S. 12), so daß gerade forschungsrelevante Fragestellungen für das Medium geeignet scheinen. Anfragen zu bildungsgeschichtlichen Fragestellungen werden deshalb nicht an konkrete Personen gerichtet, sondern an das Medium Mailingliste und somit an die Kompetenz der Subskribenten. Ein Beispiel mag das Verfahren illustrieren: von einer englischen Kollegin wurde kürzlich eine Frage nach Unterlagen zweier jüdischer Schulen in Deutschland sowie nach dem Schicksal der Schüler während der NS-Zeit gestellt. Die Problemstellung ging als E-Mail an alle Listenteilnehmer und nach kurzer Zeit trafen zwei Antworten mit weiterführenden Literaturhinweisen ein. Damit war nicht nur der Fragestellerin gedient, sondern andere Listenteilnehmer, die an ähnlichen Themen arbeiten, erhielten unter Umständen ebenfalls nützliche Hinweise.

Vielleicht werden auf diese Weise gemeinsame Forschungsschwerpunkte entdeckt, die ein Kontaktaufnahme nahelegen. Eine solche Kontaktaufnahme ist einfach, denn die E-Mails enthalten in der Regel gleich die E-Mail-Adresse des Absenders. Ebenso gut kann ein weiterführendes „Gespräch“ über die Liste geführt werden, in der Annahme, daß noch weitere Listenteilnehmer daran interessiert sind. Wenn breiter Anklang an einer Thematik erkennbar wird, lassen sich auch ausgedehntere Formen der Kommunikati-

on denken. Bei H-SOZ-U-KULT wurden bereits die ersten Online-„Kongresse“ abgehalten.

5 Ausblick

Die Nutzungsmöglichkeiten des Internet für die bildungshistorische Forschung sind noch längst nicht ausgeschöpft. Wenngleich wir nicht den Visionen einer vernetzten Welt mit gleichen Möglichkeiten für alle anhängen, sondern auch die Risiken und die Ungleichheit sehen, die sich durch das Internet einstellen, sind wir doch davon überzeugt, daß das Internet sich neben den gedruckten Medien als Informations- und Kommunikationsmedium durchsetzen wird. Dabei ist das Informationsangebot im Internet ebenso kritisch zu bewerten wie das in Büchern oder Zeitschriften. Auch hier gilt, daß man immer schon etwas von dem wissen muß, was man finden will, um die Qualität des Gefundenen beurteilen zu können. Ohne solche Kriterien wird man der Datenfülle, die das Internet bietet, nicht Herr.

Die durch das Internet zugänglichen Daten- und Informationsmengen werden immer größer und für den Einzelnen nicht mehr überschaubar. Darum ist es besonders wichtig, daß Schneisen in das Dickicht geschlagen werden, wobei allerdings auf die Qualität dieser Schneisen geachtet werden muß. Erste (bildungs-)historische Sammelstellen im WWW, die die Seiten sichten und die relevanten und einschlägigen Angebote von den irrelevanten zu scheiden versuchen, haben wir vorgestellt. Dazu gehören z.B. HBO, „The history of education site“ oder H-SOZ-U-KULT. Die Bewertung der Qualität fällt noch am leichtesten bei den institutionellen Homepages, z.B. von Archiven, Bibliotheken oder Forschungseinrichtungen. Kompliziert wird es bei anderen Netz-Veröffentlichungen, bei denen die Urheber oder die Interessen, die dahinter stehen, nicht klar zu erkennen sind. Um hier den Überblick zu bewahren, ist die gemeinsame Anstrengung der scientific community nötig, da die einzelnen Sammel- und Clearingstellen überfordert wären, wenn man von ihnen einen umfassenden Überblick über die fachlich einschlägigen Angebote erwartet. Helfen können am besten die Diskussionsforen, wenngleich diese Foren v.a. der Diskussion von neueren Publikationen (online oder gedruckt) und Forschungsthemen dienen sollen. Doch auch hier sind die Macher der Diskussionsforen auf aktive Nutzer angewiesen, die sich an der Gestaltung der Foren durch eigene Beiträge beteiligen. Durch das Internet wird also die Kommunikation unter den Beteiligten noch wichtiger, als sie es bislang schon war.

Literatur

- BAUMGARTNER, G./GRAMLINGER, F./NEUSÜSS, D.: Internet und Schule? Linz 1998.
- BUSCH, W.H.: Internet für Lehrer. Frankfurt a.M./New York 1998.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: Retrospektive Digitalisierung von Bibliotheksbeständen. Berlin 1998.
- DIEPOLD, P./TIEDEMANN, P.: Internet für Pädagogen. Darmstadt 1999.
- DITFURTH, CH. V.: Internet für Historiker. Frankfurt a.M./New York 1997.
- GERTSCH, CH.A.: Lernen und lehren mit Internet. Aarau/Frankfurt a.M. 1999.
- HILDEBRAND, J.: Internet-Ratgeber für Lehrer. 5., neubearb. Aufl. Köln 1999.
- HORN, K.-P.: „Erziehung nach Auschwitz“ und das Internet. In: Die Deutsche Schule 90 (1998), S. 278–283.
- HORVATH, P.: Geschichte Online. Neue Möglichkeiten für die historische Fachinformation. (Historical Social Research, Beih. 8) Köln 1997.
- KAUFMANN, D./TIEDEMANN, P.: Internet für Althistoriker und Altphilologen. Darmstadt 1999.
- MILLER-KIPP, G./NEUENHAUSEN, B.: Der pädagogische Diskurs im Internet. Quantitative Beschreibung und erste Analyse. In: Bildung und Erziehung 52 (1999), S. 7–23.
- OHRMUND, A./TIEDEMANN, P.: Internet für Historiker. Darmstadt 1999.
- PASCHEN, H.: Beglaubigungen pädagogischer Diskurse im Internet. In: Bildung und Erziehung 52 (1999), S. 49–63.
- PERROCHON, L.: School goes Internet. 2., aktualis. Aufl. Heidelberg 1999.

Kontaktadressen:

Dr. Dietmar Haubfleisch, Leiter der
Bibliothek Erziehungswissenschaft der
Philipps-Universität Marburg
E-Mail: haubflei@ub.uni-marburg.de

Dr. Klaus-Peter Horn, Institut für
Allgemeine Pädagogik der
Humboldt-Universität zu Berlin
E-Mail: kphorn@educat.hu-berlin.de

Dr. Jörg-W. Link, Institut für
Allgemeine Pädagogik der
Universität Potsdam
E-Mail: jwlink@t-online.de

Christian Ritzi, Leiter der
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche
Forschung Berlin
E-Mail: ritzi@bbf.dipf.de

John Deweys „Kunst als Erfahrung“. Anmerkungen zu einer mißlungenen Übersetzung

Das Denken des amerikanischen Pädagogen und Philosophen JOHN DEWEY (1859–1952), eines der Hauptvertreter der philosophischen Schule des Pragmatismus, hat in den vergangenen Jahren insbesondere im angelsächsischen Sprachraum eine auffällige Renaissance erfahren. In den USA werden seine Werke heute von einer Generation neopragmatistisch orientierter Autoren wieder sehr intensiv gelesen und diskutiert, nachdem sie in den Jahrzehnten nach seinem Tod nahezu in Vergessenheit geraten zu sein schienen. Auch in Deutschland lassen sich in jüngster Zeit vermehrte Anzeichen eines erwachenden Interesses an DEWEY erkennen.¹ Anders als im angelsächsischen Sprachraum ist DEWEY jedoch in Deutschland in der Vergangenheit fast ausschließlich über seine im engeren Sinne pädagogischen Arbeiten wahrgenommen worden. Eine systematische Auseinandersetzung mit seinem philosophischen Werk, die für ein umfassendes Verständnis auch seiner pädagogischen Theorien eigentlich unverzichtbar wäre, hat es bei uns demgegenüber kaum gegeben. Eine kritische Rezeption seiner Philosophie kann daher bis heute nur auf wenige Vorarbeiten im deutschsprachigen Raum zurückgreifen.

Diese Situation wird insbesondere durch die ungünstige Übersetzungslage weiter erschwert. Von DEWEYS Werken, die in den USA seit Ende der 80er Jahre in einer hervorragend bearbeiteten, 37 Bände umfassenden und mit textkritischen Kommentaren versehenen Gesamtausgabe vorliegen, sind bis heute nur sehr wenige Bücher ins Deutsche übersetzt worden, wobei es sich zudem um meist stark überarbeitungsbedürftige Erstübersetzungen handelt.² Als ein besonderer Problemfall erscheint in diesem Zusammen-

1 Vgl. u.a. ENGLER 1992, JOAS 1996, BRUNKHORST 1998.

2 Ein Großteil dieser Übersetzungen ist inzwischen veraltet bzw. wurde ohne jede weitere Überarbeitung nach Jahrzehnten einfach nur neu aufgelegt. Dies gilt z.B. für ERICH HYLLAS Übersetzung von DEWEYS „Democracy and Education“ (1916), die in Deutschland zuerst 1930 erschien und kürzlich (1993) von JÜRGEN OELKERS unter dem Titel „Demokratie und Erziehung“ in unveränderter Form wieder herausgegeben wurde. Wenngleich OELKERS in einer einleitenden Bemerkung dieses Verfahren unter anderem damit begründet, daß der HYLLA-Text „eine Referenz eigener Art“ darstelle (vgl. DEWEY 1993, S. 3 f.), werden einem heutigen Leser, der sich die Mühe macht, DEWEYS Buch zunächst im Original zu studieren, viele zeitgebundene Formulierungen und

hang die 1980 im SUHRKAMP Verlag (Taschenbuch 1988) unter dem Titel „Kunst als Erfahrung“ erschienene Übersetzung von DEWEYS „Art as Experience“. Dieses kunstphilosophische Buch ist eines der wichtigen Schlüsselwerke in DEWEYS Philosophie. Es wird insbesondere in der neueren amerikanischen DEWEY-Rezeption vielfach in den Mittelpunkt eines erneuerten DEWEY-Verständnisses gerückt³, und auch im deutschsprachigen Raum stößt es neuerdings auf ein wachsendes Interesse, wie z.B. die ausführliche Würdigung in einem vor kurzem erschienenen Buch von HANS JOAS (1996, S. 203–212) belegt. Es liegt daher nahe, daß sich „Kunst als Erfahrung“ für viele deutschsprachige Leser, die sich für DEWEY interessieren, als ein erster Einstieg für eine Auseinandersetzung mit seiner Philosophie anbietet. Leider ist die deutsche Übersetzung des Buches dafür jedoch denkbar ungeeignet. Sie beinhaltet so viele begriffliche Ungenauigkeiten bzw. „schiefe“ bis falsche Übersetzungen, daß sie Mißverständnisse und Verständnis-schwierigkeiten geradezu herausfordert, die sich nur dann auflären lassen, wenn man den Text kritisch mit dem Original „gegenliest“. Wer aber nimmt sich schon die dafür notwendige Zeit und Muße, zumal wenn er es mit einer Übersetzung zu tun hat, die immerhin in einem so renommierten Verlag wie SUHRKAMP erschienen ist?

Einige dieser gravierenden Mängel möchte ich im folgenden exemplarisch darstellen und kommentieren.

(1) Zunächst fällt auf, daß – wie auf der Rückseite des Innendeckblatts der Taschenbuchausgabe verzeichnet ist – an der SUHRKAMP-Übersetzung von „Art as Experience“ in Etappen gearbeitet wurde, genauer: der Text wurde in drei Teilen (Kap. I–VII; Kap. VIII–XI; Kap. XII–XIV) bearbeitet, für die jeweils ein anderer Übersetzer verantwortlich zeichnet. Dies ist für die Übersetzung eines philosophischen Buches für sich genommen bereits ungewöhnlich, wenn auch nicht unbedingt bedenklich, sofern die unterschiedlichen Teile aus einem Gesamtverständnis des zugrundeliegenden theoretischen Ansatzes heraus sinnvoll in eine Übereinstimmung gebracht und insbesondere in begrifflicher Hinsicht miteinander abgeglichen worden sind. Das ist nun aber in der vorliegenden deutschen Fassung von „Art as Experience“ nur in höchst unzureichender Weise geschehen. Sogar in bezug auf einige der wichtigsten philosophischen Schlüsselbegriffe in DEWEYS Denken

Begriffe HYLAS als fragwürdig erscheinen. Hier wäre eine kritische Neubearbeitung in jedem Fall der bessere, wenn auch zeit- und geldaufwendigere Weg gewesen.

3 In diesem Zusammenhang ist vor allem die Arbeit von ALEXANDER 1987 von großem Einfluß gewesen.

herrscht in der deutschen Fassung ein begriffliches Durcheinander, das völlig unnötige Ungenauigkeiten in den Text hineinträgt. Einem Leser, der das Buch im Original kennt bzw. mit DEWEYS philosophischem Ansatz vertraut ist, wird diese mangelnde begriffliche Genauigkeit bei der Lektüre von „Kunst als Erfahrung“ schnell ins Auge springen. Für alle jedoch, die ohne ein solches Vorwissen an das Buch herangehen, entsteht der Eindruck eines in philosophischer Hinsicht äußerst unpräzisen und diffusen Denkens, dem an vielen Stellen die tragenden Kategorien fehlen. Ich möchte dazu einige Beispiele geben⁴:

(a) „Imagination“ ist ein Schlüsselbegriff in DEWEYS Philosophie, der für seine Theorie der ästhetischen Dimension menschlicher Erfahrung („experience“) sowie für seine damit eng verbundene Sozialphilosophie von allergrößter Bedeutung ist. Dies wird vor allem in den Schlußkapiteln von „Art as Experience“ überdeutlich, wo sich unter anderem DEWEYS vielzitierte, von SHELLEY entlehnte Formulierung findet: „Imagination is the chief instrument of the good.“ (AaE, S. 350) In diesen Schlußkapiteln wird der Begriff auch in der deutschen Fassung zumeist richtig mit „Imagination“ wiedergegeben (z.B. KaE, S. 401). Es ist jedoch vollkommen unverständlich, warum derselbe Begriff in den Anfangskapiteln des Buches nicht ebenso, sondern statt dessen wahlweise mit „innere Anschauung“ oder „Phantasie“ übersetzt worden ist (z.B. KaE, S. 30, 45). Dies macht nicht nur den inneren Zusammenhang der von DEWEY entfaltenen Argumentation für den deutschen Leser unkenntlich, sondern es zeugt zudem von einem tiefen Unverständnis für die von DEWEY vertretene philosophische Position. Denn keiner der beiden genannten Ausdrücke ist im Sinne DEWEYS mit „Imagination“ gleichzusetzen. „Innere Anschauung“ ist ein Begriff der subjektphilosophischen Tradition, die in der introspektionistischen Psychologie des 19. und frühen 20. Jahrhunderts eine maßgebliche Rolle gespielt hat; von beidem, Subjektphilosophie und Introspektionismus, hat sich DEWEY in seinen Schriften immer wieder distanziert. Die von ihm entwickelte interaktionistische Erfahrungstheorie ist gerade aus einer bewußten Abgrenzung gegenüber diesen Traditionen heraus entstanden und kann nur vor diesem Hintergrund angemessen verstanden werden. Dies gilt auch für seinen Begriff der „Imagination“, der bei DEWEY ein grundlegend interaktives Geschehen meint, das auf eine konstruktive Veränderung und Umgestaltung der Bedingungen von Erfahrungswirklichkeit zielt. Imagination im Sinne

4 Im folgenden habe ich der Einfachheit halber bei Zitat-Angaben „Kunst als Erfahrung“ als KaE und „Art as Experience“ als AaE abgekürzt.

DEWEYS verweist auf die kreative Dimension menschlichen *Handelns* und nicht auf eine irgendwie geartete Innerlichkeit subjektiven Erlebens. Aus diesem Grunde ist der Begriff auch nicht angemessen mit „Phantasie“ zu übersetzen. Denn „Phantasie“ suggeriert im gewöhnlichen Sprachgebrauch eine zu weitgehende Losgelöstheit von den konkreten Möglichkeiten und Erfordernissen bestehender Handlungssituationen. Gerade auf deren imaginative Durchdringung und Rekonstruktion aber im Sinne eines erweiterten Bedeutungsreichtums menschlicher Handlungszusammenhänge kommt es aus DEWEYS Perspektive vor allem an.⁵

(b) Das Konzept des „self“ (Selbst) stellt nicht nur bei DEWEY, sondern in der gesamten Philosophie des amerikanischen Pragmatismus eine zentrale sozialphilosophische Kategorie dar. Insbesondere in den in Deutschland durch die Rezeption von Autoren wie JÜRGEN HABERMAS und HANS JOAS weitgehend bekannt gewordenen Theorien GEORGE HERBERT MEADS, dessen Werk mit dem DEWEYS in einer engen Verbindung steht, ist dieses Konzept sehr differenziert ausgearbeitet worden. Sowohl bei MEAD als auch bei DEWEY liegt dem Begriff des „self“ eine interaktionistische Auffassung der Beziehung von Selbst und Anderem zugrunde, die sich philosophisch gesehen von HEGELS Theorie des Selbstbewußtseins herleitet. Es handelt sich hier also um einen Begriff mit einem sehr spezifischen Bedeutungshof. Dieser Begriff wird von DEWEY in „Art as Experience“ wiederholt und in einheitlicher Form verwendet. Um so mehr muß es als ein Rätsel bzw. als ein Ausdruck vollständiger Ignoranz gegenüber der philosophisch geprägten Begrifflichkeit des Autors erscheinen, wenn dieser so grundlegende und zugleich so eindeutige Begriff in der deutschen Übersetzung des Buches völlig uneinheitlich und ohne jeden ersichtlichen Grund zunächst als „Ich“ (z.B. KaE, S. 47, 55, 73, 82), dann als „Subjekt“ (KaE, S. 189, 204, 293, 310 f., 328 f.), ab und an einmal (richtig) als „Selbst“ (KaE, S. 288, 302) und schließlich – im Schlußkapitel – wieder als „Ich“ (KaE, S. 382) wiedergegeben wird. Dieses ganz und gar unnötige Verwirrspiel kann beim Leser nur den Eindruck sprachlicher Vagheit bzw. Verwunderung oder gar Verärgerung über einen Autor erzeugen, der sich scheinbar keine Mühe macht, sich in begrifflich klarer Form auszudrücken.

(c) Nicht besser ergeht es dem Begriff „perception“, der in der deutschen Übersetzung einmal mit „Erkenntnis“ (KaE, S. 57 f.), dann mit „Empfindung“ (KaE, S. 63), ein andermal mit „Betrachtung“ (KaE, S. 137), an

5 Vgl. dazu ausführlicher meine Auseinandersetzung mit DEWEYS Auffassung des Imaginären in NEUBERT 1998, insb. Kap. 5.

wieder anderer Stelle mit „Wahrnehmung“ (z.B. KaE, S. 158 f.) und in noch anderem Zusammenhang mit „Perzeption“ (z.B. KaE, S. 203, 206, 347 ff.) wiedergegeben wird. Ein solchermaßen uneinheitlicher Sprachgebrauch spricht an sich schon jeder Übersetzung eines philosophischen Werkes Hohn. Dies gilt in besonderem Maße bei einem in erkenntnistheoretischer Hinsicht so geschulten Autor wie DEWEY, der in seinen Schriften sehr deutlich zwischen Begriffen wie „perception“, „sensation“, „recognition“, „knowledge“ usw. zu unterscheiden weiß und in bezug auf dessen Sprachgebrauch es schlichtweg falsch ist, „perception“ mit Erkenntnis, Betrachtung oder gar mit Empfindung wiederzugeben.⁶

(2) Ein zweiter Typ von Fehlern ist bei der deutschen Übersetzung von „Art as Experience“ dadurch entstanden, daß einzelne Satzkonstruktionen offenbar aus einem mangelnden Verständnis der philosophischen Intentionen des Autors heraus falsch verstanden und wiedergegeben worden sind. Dies führt in manchen Fällen zu einer fast vollständigen Unkenntlichkeit der ursprünglichen Aussage. Aus einer Vielzahl von Beispielen wähle ich wiederum nur einige exemplarische Fälle aus:

(a) Im vierten Kapitel seines Buches („The Act of Expression“) geht DEWEY unter anderem auf seine Theorie des Gefühls und auf das Verhältnis von Gefühl („emotion“) und ästhetischem Ausdruck ein. Es grenzt sich hier insbesondere von den herkömmlichen subjektivistischen Theorien des Gefühls ab, die auf einer scharfen Trennung zwischen innerem (subjektivem) Erleben und äußerer (objektiver) Welt beruhen. Aus der Perspektive seiner interaktionistischen Erfahrungstheorie erscheint DEWEY eine solche Trennung als künstlich. Dementsprechend sind Gefühle für ihn nicht als innere, in sich abgeschlossene subjektive Zustände aufzufassen, sondern als dynamische Bestandteile sich entwickelnder Erfahrungssituationen, die in einer unauflöslichen Wechselwirkung mit den Gegenständen stehen, auf die sie sich beziehen – eine Auffassung, die natürlich weitreichende Konsequenzen

6 Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangt auch ULRICH ENGLER, der sich im Rahmen einer Dissertation ausführlich mit DEWEYS Kunsttheorie auseinandergesetzt hat. Ohne auf Einzelheiten einzugehen, urteilt er über die Qualität der hier kritisierten Übersetzung zusammenfassend: „(...) was die drei Übersetzer 1980 dem Leser zugemutet haben, ist nur schwer als Übersetzung zu bezeichnen.“ Entscheidend ist für ihn dabei, „daß die Übersetzer vom philosophischen Gehalt des Werkes nichts übermitteln wollten (oder konnten). Wie anders ist es zu verstehen, daß die wichtigen Termini (perception, imagination, meaning, quality) mit einer Beliebigkeit übersetzt wurden, daß ihre philosophische Relevanz einem deutschen Leser völlig unbemerkt bleiben muß.“ (ENGLER 1992, S. 49 f., Fn. 23)

für sein Verständnis des ästhetischen Ausdrucks hat. In diesem Zusammenhang findet sich nun die folgende Formulierung DEWEYS:

„Erroneous views of the nature of the act of expression almost all have their source in the notion that an emotion is complete in itself within, only when uttered having impact upon external material. But, in fact, an emotion is *to or from or about* something objective, whether in fact or idea.” (AaE 72; Herv. i. Orig.)

Es scheint klar, daß DEWEY mit diesen Sätzen die eben erwähnte Vorstellung von Gefühlen als inneren Erlebniszuständen kritisieren will, die in sich abgeschlossen sind und *nur, wenn sie geäußert werden, eine Wirkung auf äußeres Material haben*, und daß er demgegenüber geltend macht, ein Gefühl – ob tatsächlich oder nur in der Vorstellung – impliziere immer einen situativen Gegenstandsbezug, von dem es nicht sinnvoll isoliert werden kann.⁷ In der deutschen Übersetzung liest sich diese Passage nun aber so:

„Die irrigen Ansichten über das Wesen des Ausdrucksaktes haben ihren Ursprung fast allesamt in der Vorstellung, ein Gefühl sei *erst dann im Innern etwas In-sich-Geschlossenes, wenn es geäußert werde, d.h. wenn es auf äußeres Material treffe*. Aber in der Tat ist ein Gefühl gegenüber einer oder von einer oder über eine Sache konkret, ob in der Wirklichkeit oder in der Vorstellung.” (KaE 81; Herv. d. Verf.)

Man sieht, daß offensichtlich aus einem mangelnden Verständnis der Gesamtzusammenhangs der Argumentation heraus der Konditionalsatz des ersten Satzes („..., only when uttered ...) falsch aufgefaßt wurde. Dadurch aber gerät der Inhalt der ganzen Aussage durcheinander. Es ist für einen deutschen Leser schon sehr schwer, dem Satz überhaupt noch eine sinnvolle Bedeutung zu entnehmen, zumal er im völligen Gegensatz zu der Gesamtargumentation steht, die DEWEY in dem betreffenden Absatz entfaltet. Die Verwirrung schlägt sich auch im zweiten Satz nieder, der seinen semantischen Schwerpunkt in dem Wort "konkret" zu haben scheint, das im Original aber gar nicht auftaucht. In der Einschmuggelung dieses Wörtchens drückt sich die ganze Hilflosigkeit des Übersetzers aus, weil nicht begriffen wurde, daß es DEWEY in diesem Zusammenhang nicht einfach um die Konkretheit der Gefühle als solche geht, sondern vielmehr um ihren konkreten *Gegenstandsbezug* in einer sich entwickelnden Erfahrungssituation.

(b) Im zwölften Kapitel („The Challenge to Philosophy“) geht DEWEY unter anderem auf verschiedene traditionelle kunstphilosophische Ansätze ein, darunter auch den Typ, den er als "Spieltheorie" („play theory of art“)

7 Vgl. dazu auch die folgende Formulierung im selben Absatz: „An emotion is implicated in a situation, the issue of which is in suspense and in which the self that is moved in the emotion is vitally concerned.” (AaE, S. 72)

bezeichnet (AaE, S. 281–288). In diesem Zusammenhang kommt er auf seine eigene Theorie des (kindlichen) Spiels zu sprechen und skizziert aus seiner Sicht knapp einen kontinuierlichen Entwicklungsgang vom freien Spiel („play“) über das Regelspiel („game“) hin zur Arbeit („work“). Er beschreibt sehr anschaulich den allmählichen Übergang hin zu einer stärkeren Zielorientiertheit des Handelns, wobei Tätigkeiten durch Regeln („rules“) auf ein zu erreichendes Ziel hin geordnet werden und es zugleich zu einer Ordnung der verwendeten Materialien kommt, die immer mehr durch die Vermittlung von aus früheren Erfahrungen („past experiences“) gewonnenen Ideen und Vorstellungen gestaltet werden (AaE, S. 283). In diesem Kontext nun schreibt er:

„This transition effects a transformation of play into work, provided work is not identified with toil or labor.“ (Ebd.)

Die Bedeutung dieses Satzes scheint klar und unmißverständlich; man könnte ihn etwa folgendermaßen übersetzen:

„Dieser Übergang bewirkt eine Verwandlung von Spiel in Arbeit, vorausgesetzt, daß Arbeit nicht mit Plackerei oder Mühsal gleichgesetzt wird.“

Wichtig ist an dieser Stelle zum einen, daß der beschriebene Übergang von DEWEY als ein kontinuierlicher Zusammenhang beschrieben wird, daß es für ihn also eine graduelle Entwicklung vom freien Spiel des Kindes zu einer von ihm als „work“ bezeichneten Form der Arbeit gibt. Zum anderen ist entscheidend, daß DEWEY diese Form der Arbeit von anderen Formen unterscheidet, die er als „toil“ oder „labor“ bezeichnet. Dies wird im nachfolgenden Satz auch sofort näher erklärt, denn DEWEY erläutert weiter, daß jede Aktivität zu „work“ werde, die von der Vollendung oder Verwirklichung („accomplishment“) eines definitiven materiellen Resultates geleitet wird; daß demgegenüber aber solche Tätigkeiten als „labor“ zu bezeichnen seien, die als ein *bloßes* Mittel („mere means“) zur Sicherstellung eines diesen Tätigkeiten selbst äußerlichen Ergebnisses und insofern als eine lästige Notwendigkeit erlebt werden. Mit anderen Worten bezeichnet „labor“ für DEWEY eine Art der Tätigkeit, bei der Mittel und Zweck des Handelns – z.B. erzwungen durch die Bedingungen moderner Lohnarbeit – einander äußerlich geworden sind, während sie im „work“ noch in einem unmittelbaren inneren Zusammenhang stehen. Dem damit bezeichneten Gegensatz kommt für DEWEYS gesamte Sozialphilosophie und insbesondere für seine

Kapitalismuskritik eine fundamentale Bedeutung zu.⁸ Dies alles aber wird in der deutschen Übersetzung fast vollständig verwässert, die aus diesem einfachen Satz folgende Konstruktion macht:

„Dieser Übergang bewirkt eine Verwandlung des Spiels ins Werk, ein vorbereitetes Werk wird nicht mit Mühe oder Arbeit identifiziert.“ (KaE, S. 326)

Abgesehen davon, daß der deutsche Leser sich vergeblich fragen wird, was der Autor an dieser Stelle mit „ein vorbereitetes Werk“ gemeint haben mag – dies wird selbstverständlich im Text auch nicht weiter erläutert, woraus allein schon hätte deutlich werden müssen, daß „provided“ hier nicht als Adjektiv zu „work“ aufzufassen ist –, geht in dieser Formulierung die kritisch gemeinte Unterscheidung DEWEYS zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Formen der Arbeit so gut wie vollständig verloren. Der klare Gegensatz zwischen „work“ und „labor“ reduziert sich auf eine Gegenüberstellung von „Werk“ und „Arbeit“, von der allein der Übersetzer wissen mag, was mit ihr im gegebenen Zusammenhang eigentlich genauer bezeichnet sein soll. Und wenige Zeilen später geht die von DEWEY gemeinte Unterscheidung dann vollends verloren, wenn in ein und demselben Satz schließlich beide Begriffe, „labor“ und „work“, gleichlautend mit „Arbeit“ übersetzt werden (KaE, S. 326 f.).⁹

(c) Ein drittes Beispiel entnehme ich einer Hausarbeit von Studenten, die das von ihnen inhaltlich bearbeitete erste Kapitel („The Live Creature“) von DEWEYS „Art as Experience“ auch textkritisch im Blick auf die Qualität der deutschen Übersetzung unter die Lupe genommen haben.¹⁰ TOBIAS REITZIG und JENS MOHRMANN führen folgendes Beispiel an, bei dem die Ungenauigkeit der Übersetzung zu einer deutlichen inhaltlichen Verzerrung der Gedanken DEWEYS führt. Die Stelle lautet im Original:

8 DEWEYS Unterscheidung zwischen „work“ und „labor“ ist der im marxistischen Sprachgebrauch üblichen Unterscheidung zwischen selbstbestimmter und entfremdeter Arbeit stark verwandt.

9 Zwar gibt es im Deutschen keine begrifflich ganz prägnante Übersetzung des von DEWEY verwendeten Gegensatzpaares („work“ vs. „labor“, „toil“), und auch die von mir oben vorgeschlagene Wiedergabe von „labor“ und „toil“ mit „Mühsal“ und „Plackerei“ kann vielleicht nicht ganz zufriedenstellen. Man hätte diese Schwierigkeit aber leicht durch eine Anmerkung des Übersetzers lösen können, in der auf die im Original verwendeten Begriffe und insbesondere auf den im englischen Sprachgebrauch stark ausgeprägten Zusammenhang von „labor“ mit Lohnarbeit hingewiesen worden wäre.

10 Der Beitrag der Studenten entstand im Rahmen eines Seminars, das ich im Sommersemester 1997 an der Universität zu Köln durchgeführt habe.

„Life grows when a temporary falling out is a transition to a more extensive balance of the energies of the organism with those of the conditions under which it lives.“ (AaE 20)

In der deutschen Fassung lautet der entsprechende Satz folgendermaßen:

„Leben entwickelt sich, wenn seine zeitweilige Disharmonie ein Übergang ist zwischen den inneren Antriebskräften des Organismus und dessen äußeren Lebensbedingungen.“ (KaE, S. 22)

Die Studenten geben dazu folgenden Kommentar:

„Diese Übersetzung legt ihrer Konstruktion nach nahe, daß es zu einer Verschmelzung zwischen den inneren Antriebskräften des Organismus und dessen äußeren Lebensbedingungen kommen könnte. Tatsächlich hat Dewey beschrieben, daß sich Leben entwickelt, wenn temporäre Krisen, das Herausfallen aus dem Schrittempo der Umwelt, bewältigt werden. Dies führe zu einer umfassenderen Balance zwischen den Energien (Antriebskräften) des Organismus und den Energien der Umwelt, in der er lebt, also zu einer verbesserten Anpassung. Dieser Gedankengang ist in der deutschen Übersetzung nicht nachvollziehbar, weil der Begriff »balance« nicht mit übernommen wurde.“

Es ist noch einmal zu betonen, daß diese hier diskutierten Beispiele stellvertretend für viele andere, vergleichbare Fälle stehen. Es scheint mir wenig sinnvoll und unnötig ermüdend, sie alle im Detail zu analysieren.¹¹

(3) Schließlich möchte ich noch einen dritten Typus von Mängeln in der deutschen Übersetzung von „Art as Experience“ erwähnen, die insgesamt gesehen zwar vielleicht am wenigsten ins Gewicht fallen, die aber nichtsdestoweniger gerade deshalb besonders ärgerlich sind, weil sie von einem bestürzenden Mangel an Professionalität und einer auffallend unpräzisen Arbeitsweise zeugen. Dazu gehören für mich Beispiele wie die folgenden:

(a) Gebräuchliche Redewendungen werden nicht immer als solche erkannt, sondern bisweilen frei nach Gutdünken übersetzt. Ein Beispiel ist die Redewendung „as it were“, die soviel wie „gewissermaßen“ oder „sozusagen“ bedeutet und in jedem englischsprachigen Wörterbuch als solche verzeichnet ist. DEWEY verwendet diese rhetorische Wendung des öfteren, so z.B. an der folgenden Stelle aus dem sechsten Kapitel („Substance and Form“):

„To understand the design of a complicated piece of machinery we have to know the purpose the machine is intended to serve, and how the various parts fit in to the accom-

11 Der Leser wird, wenn er sich die Mühe macht, den deutschen Text kritisch mit dem Original zu vergleichen, unter anderem auf den folgenden Seiten ähnlich gravierende Stellen entdecken können: KaE, S. 34, 36, 39, 72, 82, 148, 154, 180, 196, 215, 217, 229, 247, 249, 308.

plishment of that purpose. Design is, *as it were*, superimposed upon materials that do not actually share in it (...)." (AaE, S. 121 f.; Herv. d. Verf.)

Es geht mir hier, wie gesagt, nur um die erwähnte Redewendung und nicht um die inhaltliche Argumentation DEWEYS (dabei handelt es sich um das Verhältnis des Ganzen und der Teile in der ästhetischen Form). Wenn man ihre Bedeutung als ein rhetorisches Stilmittel kennt, sieht man sofort, wie der zweite Satz in dem Zitat gemeint ist, daß nämlich DEWEY einfach sagen wollte, das Design werde in den beschriebenen Fällen den Materialien *sozusagen* übergestülpt oder aufgedrückt („superimposed“). Kennt man ihre Bedeutung jedoch nicht, dann entstehen Übersetzungen wie die folgende:

„Das Design *ist – und war* – dem Material aufgedrückt, das eigentlich gar keinen Anteil daran hat, (...).“ (KaE, S. 137; Herv. d. Verf.)

Der deutsche Leser solcher Zeilen mag sich dann verwundert fragen, was denn eigentlich mit diesem in Parenthese gesetzten und dadurch noch besonders hervorgehobenen „und war“ gemeint sein kann – er wird auf diese Frage solange keine Antwort finden, bis er das Original zu Rate zieht und bemerkt, daß hier einfach der Versuch unternommen wurde, einer feststehende Redewendung einen (zu) wörtlichen Sinn abzugewinnen.

(b) In dem folgenden Beispiel aus dem dritten Kapitel („Having an Experience“) wird eine argumentative Zuordnung schlicht in ihr Gegenteil verkehrt. Im Original heißt es:

„It is not so easy in the case of the perceiver and appreciator to understand the intimate union of doing and undergoing as it is in the case of the maker. We are given to supposing that *the former* merely takes in what is there in finished form, instead of realizing that this taking in involves activities that are comparable to those of the creator.“ (AaE, S. 58; Herv. d. Verf.)

Demgegenüber findet man in der deutschen Übersetzung die umgekehrte Zuordnung:

„Für den, der perzipiert und urteilt, ist es nicht so einfach, die enge Verbindung zwischen Tun und Erleben zu begreifen, wie für den Schaffenden. Wir geben uns der Vermutung hin, *das letztere* nehme lediglich Bestehendes in seiner fertigen Form in sich auf, und merken nicht, daß dieses Aufnehmen Tätigkeiten umfaßt, die mit denen des Schöpfers vergleichbar sind.“ (KaE, S. 66; Herv. d. Verf.)¹²

12 Es sei nur am Rande erwähnt, daß über die hier beanstandete Verwechslung der Zuordnung („the former“, „das letztere“) hinaus überhaupt die Ungenauigkeit und mangelnde Prägnanz in der Wiedergabe, wie sie in diesem Zitat auffällt, charakteristisch für die gesamte sprachliche Qualität der Übersetzung ist – und zwar auch in solchen Textpassagen, in denen ansonsten keine gravierenden Übersetzungsfehler vorliegen. Dazu gehört in die-

- (c) Mitunter werden offenbar aus reiner Nachlässigkeit grundlegende Begriffe miteinander verwechselt, wie z.B. im Falle einer Definition, die DEWEY im siebten Kapitel („The Natural History of Form“) für den Begriff „Form“ (AaE, S. 142) gibt und bei deren deutscher Übertragung das Wort „Form“ durch „Kunst“ ersetzt worden ist (KaE 159).
- (d) An mehreren Stellen in der deutschen Übersetzung werden einzelne Wendungen bzw. Halbsätze (z.B. KaE, S. 22, 144, 146, 178, 179, 328) und mitunter sogar ganze Sätze (z.B. KaE, S. 83) des Originals einfach ausgelassen.
- (e) Im Original durch Kursivdruck hervorgehobene Textpassagen werden in der Übersetzung nicht durchgehend ebenso behandelt (z.B. KaE, S. 159, 319).
- (f) Schließlich wird an mehreren Stellen der Textfluß des Originals dadurch verändert, daß Absätze willkürlich zusammengefügt bzw. auseinandergerissen werden (z.B. KaE, S. 204).¹³

Es bleibt als Gesamteindruck nur die Einschätzung, daß die deutsche Übersetzung von DEWEYS „Art as Experience“ insgesamt als mißlungen und für eine ernsthafte Auseinandersetzung mit seiner Philosophie als unbrauchbar bezeichnet werden muß. Gerade bei einem Philosophen wie DEWEY, dessen Werke in Deutschland so wenig im Detail bekannt sind, scheint es notwendig, mit Nachdruck auf Mißstände wie die oben beschriebenen hinzuweisen. Ich kann abschließend nur noch einmal dem bereits zitierten ULRICH ENGLER zustimmen, daß DEWEYS „Art as Experience“ in gewissem Sinne bis heute nicht ins Deutsche übersetzt worden ist. Die bisher vorliegende

sem Fall z.B., daß in dem deutschen Satz die Formulierung „in the case of“ nicht mit „im Falle des“, sondern mit „für den, der“ wiedergegeben wird. Denn dadurch entsteht eine Unklarheit darüber, ob in dem Zitat gemeint ist, daß die beschriebene Schwierigkeit *aus der Sicht* des Wahrnehmenden (d.h. hier des Kunstrezipienten) besteht, oder aber, daß sie (aus der Sicht eines äußeren Beobachters wie des Autors oder des Lesers) *für den Fall* des Kunstrezipienten im Gegensatz zum Fall des Kunstschaffenden festzustellen ist. Diese Unklarheit besteht in der Originalformulierung DEWEYS nicht.

- 13 Es ist allerdings möglich, daß die letztgenannten Mängel teilweise auch darauf zurückzuführen sind, daß die Übersetzer zum Zeitpunkt ihrer Arbeit (1980) noch nicht über die sorgfältige, von J.A. BOYDSTON herausgegebene Gesamtedition von DEWEYS Werken verfügen konnten, die heute zum Standard jeder kritischen Dewey-Rezeption gehört. »Art as Experience« liegt in dieser bei Southern Illinois University Press erschienen Werke-Ausgabe erst seit 1987 vor. Es könnte sein, daß kleinere Abweichungen gegenüber der Boydston-Ausgabe z.B. in bezug auf die Gliederung der Absätze bereits in der von den Übersetzern bearbeiteten Textfassung (Capricorn Books, G.P. Putnam's Sons, New York, 1958) enthalten waren.

Fassung von »Kunst als Erfahrung« kann nicht als eine angemessene Wiedergabe DEWEYScher Gedanken angesehen werden. Angesichts der Fülle von Mängeln und Fehlern, die sie enthält, wäre es meines Erachtens auch nicht sinnvoll, sie an einzelnen Stellen zu verbessern. Erforderlich erscheint vielmehr eine gründliche Neubearbeitung des gesamten Textes auf der Grundlage der jetzt zugänglichen kritischen Werkausgabe von BOYDSTON. In einer solchen Neuauflage sollte zudem in Form einer knappen Einleitung auf die Besonderheiten von DEWEYS Erfahrungsbegriff („experience“) hingewiesen werden, auf deren Unkenntnis einige der im Vorstehenden kritisierten Übersetzungsfehler nicht zuletzt zurückzuführen sind.

Literatur:

- BRUNKHORST, H. (Hrsg.): Demokratischer Experimentalismus. Politik in der komplexen Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1998.
- DEWEY, J.: Kunst als Erfahrung. Frankfurt a.M. 1988.
- DERS.: Art as Experience (The Later Works: Vol 10). Carbondale/Edwardsville 1989.
- DERS.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. v. JÜRGEN OELKERS. Übers. v. ERICH HYLLA. Weinheim/Basel 1993.
- ENGLER, U.: Kritik der Erfahrung. Die Bedeutung der ästhetischen Erfahrung in der Philosophie John Deweys. Würzburg 1992. Zugl.: Tübingen, Univ., Diss., 1990.
- JOAS, H.: Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G.H. Mead. Frankfurt a.M. 1989.
- DERS.: Die Kreativität des Handelns. Frankfurt a.M. 1996.
- NEUBERT, S.: Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation. John Deweys Philosophie des „experience“ in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation. Münster/New York/München/ Berlin 1998.

Anschrift des Autors:
 Dr. Stefan Neubert,
 Universität zu Köln,
 Seminar für Pädagogik,
 Gronewaldstr. 2, 50931 Köln

Sigmund Freud über Siegfried Bernfeld.

Ein „Lehrauftrag für psychoanalytische Pädagogik“ an der Universität Berlin

I

SIGMUND FREUD hat sich, soweit wir wissen, zweimal gegenüber einem deutschen Kultusministerium über SIEGFRIED BERNFELD gutachterlich geäußert, beide Male im Jahre 1931 und beide Male mit geringem Erfolg bei seinen Adressaten. Zum ersten Mal und sehr knapp wurde eine briefliche Äußerung von FREUD im Kontext der gescheiterten Versuche vorgelegt, für BERNFELD eine Professur an der Technischen Hochschule Braunschweig zu erhalten. Dieses Gutachten¹, datiert vom 22.1.1931, ist sehr kurz gehalten und lautet:

„Sehr geehrter Herr,
Sie wollen mein Urteil über Dr. Siegfried Bernfeld hören. Das ist leicht zu geben, denn er ist eine eindeutige Persönlichkeit. Er ist ein vortrefflicher Kenner der Psychoanalyse; ich halte ihn für den vielleicht stärksten Kopf unter meinen Schülern und Anhängern, dabei ist er überlegen gescheit, ein hinreissender Redner und sehr einflussreicher Lehrer, also im ganzen etwas sehr Gutes und Brauchbares. Wir haben seinen Abgang nach Berlin seinerzeit sehr bedauert.“

Das Verfahren in Braunschweig führte nicht zu einer Berufung BERNFELDS, im Gegenteil. Braunschweig wurde zu einem der ersten Länder, in denen die Nationalsozialisten – nach ihrem Wahlsieg im Januar 1931 – schon vor 1933 die Macht übernehmen und auch die Bildungs- und Schulpolitik bestimmen konnten. Der seit dem September 1931 amtierende nationalsozialistische Kultusminister DIETRICH KLAGGES und seine Partei prüften sogar kurzfristig die Möglichkeit, HITLER durch eine Berufung auf die seit der Entlassung von AUGUST RIEKEL vakante Pädagogik-Professur zur deutschen Staatsbürgerschaft zu verhelfen, um ihm die Kandidatur für das Amt des

1 In englischer Übersetzung ist dieser Brief bei EKSTEIN 1966, S. 425 mitgeteilt; bei GRUBRICH-SIMITIS 1981, S. 11 wird er paraphrasierend erwähnt. In das hier diskutierte Berliner Verfahren geht das Kurz-Votum ebenfalls ein, und zwar als Beilage zu einem Brief des prominenten Berliner Rechtsanwalts RUDOLF OLDEN an das Ministerium (vgl. GSTA Rep. 76 V a Sekt 2, Tit IV, Nr. 68 A Bd. 1: „Die Anstellung und Besoldung der ordentlichen und außerordentlichen Professoren in der Philosophischen Fakultät. A. Philosophische Wissenschaften.“, Januar 1917 – September 1932, Bl. 407).

Reichspräsidenten zu ermöglichen.² Für BERNFELD gab es dort seit 1931 keine Chance für eine Hochschultätigkeit.

Das zweite, sehr viel ausführlichere Gutachten, das in diesem Jahrbuch erstmals publiziert wird, entstammt einem 1930/31 in Gang gesetzten Versuch, für SIEGFRIED BERNFELD die Vergabe eines „Lehrauftrags für Psychologie“, so zunächst der Titel, an der Berliner Universität zu erreichen.³

Dieses Verfahren, im April 1930 durch einen Brief von ERNST SIMMEL, dem Leiter der Psychoanalytischen Klinik in Tegel, an die Hochschulabteilung des Kultusministeriums eröffnet, ging von sehr viel besseren Voraussetzungen aus als die Braunschweiger Pläne. SIMMELS Initiative konnte eine erfolversprechende Schar von Unterstützern versammeln, und zwar zunächst aus dem Ministerium selbst, denn der Kultusminister bis 1930, der Orientalist CARL-HEINRICH BECKER, stand der Psychoanalyse ebenso positiv gegenüber wie sein Nachfolger, der Sozialdemokrat, Oberschulrat und Mitglied des „Bundes Entschiedener Schulreformer“ ADOLF GRIMME und der leitende Ministerialbeamte, WERNER RICHTER. SIMMEL gelang es auch, das linksintellektuelle Milieu Berlins zur Unterstützung zu gewinnen. Aktiv im Verfahren wirkten z.B. OTTE BENECKE, Mitarbeiter von CARL-HEINRICH BECKER, 1931 als Beigeordneter im Deutschen Städtetag, oder der „Weltbühne“-Autor und Rechtsanwalt RUDOLF OLDEN, schließlich der Vorstand des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes und des Allgemeinen freien Angestelltenbundes, in deren Namen SIEGFRIED AUFHÄUSER und HERRMANN MÜLLER noch im September 1931, als die negative Entscheidung schon gefallen war, für BERNFELD plädierten. Sie erhofften sich von ihm die dringend notwendige universitäre Behandlung „der Berufspsychologie im weitesten Sinne, aber auch der Neurosenlehre auf dem Gebiete der Sozialversicherung“.⁴

2 Schließlich ernannten sie HITLER auf KLAGGES Vorschlag am 25.2.1932 zum Braunschweiger Regierungsrat; für den Kontext der Pädagogik in Braunschweig jetzt C. BEI DER WIEDEN: Vom Seminar zur NS-Lehrerbildungsanstalt. Köln/Weimar/Wien 1996.

3 Zu den Einzelheiten dieses Vorgangs, zur Rolle der beteiligten Politiker, Beamten und Wissenschaftler, zum Verhalten der Fakultät, der übrigen Gutachter und zu den Gründen des Scheiterns vgl. meine, auf den Akten des Ministeriums beruhende ausführliche Darstellung in TENORTH 1992. In dem hier vorliegenden Beitrag kann ich aufgrund der Auswertung der Universitätsakten, die mir 1991/92 noch nicht zur Verfügung standen, die Binnenperspektive der Philosophischen Fakultät der Universität Berlin ergänzend darstellen.

4 Der Brief ist datiert vom 15.9.1931 (GSTA Bll. 439/440), bereits Ende Juli 1931 hatten GRIMME und RICHTER „angesichts der Schärfe des Fakultätsvotums und der Umstrittenheit der wissenschaftlichen Leistungen“ BERNFELDS das Unternehmen auch trotz eines

Dieses Verfahren an der Berliner Universität führte u.a. dazu, daß die an BERNFELDS Berufung wie an der Repräsentanz der Psychoanalyse interessierten Beamten des Berliner Ministeriums „ein eingehendes Urteil über die wissenschaftlichen Leistungen des Herrn Dr. Siegfried Bernfeld“ bei FREUD erbaten.⁵ Der erste knappe Brief, der auch in Braunschweig vorgelegt worden war, reichte angesichts der ablehnenden Haltung der Fakultät, die sich in einer umfangreichen Stellungnahme vom 2. Januar 1931 erstmals dokumentiert hatte, offenkundig nicht aus. Ministerialdirektor RICHTER fragte am 12. Februar 1931 bei FREUD erneut brieflich um ein Gutachten an; bereits am 19. 2. ist dessen Antwort verfaßt, wenige Tage vor FREUDS 75. Geburtstag am 6.3., und im März 1931 lag FREUDS Brief in Berlin vor.

Blickt man auf das Ergebnis, dann konnte auch FREUDS enthusiastisches Votum den schließlich negativen Ausgang der Pläne SIMMELS nicht verhindern. Die Fakultät hatte nach der Anfrage des Ministeriums in ihrer Sitzung vom 31.7.1930 zur Vorbereitung einer Stellungnahme eine Kommission eingesetzt. Ihr gehörten aus der Philosophischen Fakultät die Professoren EDUARD SPRANGER, HEINRICH MAIER, MAX DESSOIR sowie der a.o. Professor ARTHUR LIEBERT als Philosophen sowie der Soziologe ALFRED VIERKANDT und der Psychologe WOLFGANG KÖHLER an.⁶ Die Fakultät bat gleichzeitig von den Professoren der Charité den Psychiater KARL BONHOEFFER⁷ und den Pädiater ADALBERT CZERNY um ihre Mitwirkung.

In den Beratungen der Kommission⁸ wurden neben der theoretischen Distanz gegenüber der Psychoanalyse auch die scharfen politischen Fronten sichtbar, die BERNFELDS Aktivität in Berlin erzeugt hatte. Kontinuierlich ermahnte sich die Kommission, die „Sache“, der Psychoanalyse, und die „Person“, BERNFELD also, die „prinzipielle und [die] persönliche Seite [zu]

noch spät eingeholten und positiv ausgefallenen Gutachtens des Gießener Philosophen ERNST VON ASTER (vom 11.7.1931, GSTA Bl. 433–433 vs.) resigniert aufgegeben.

5 GSTA Bl. 409.

6 Humboldt-Universität zu Berlin, Universitäts-Archiv (HU-UA), Philosophische Fakultät, Sitzungsberichte, Bd. 38, Bl. 537.

7 BONHOEFFER hatte bereits 1920 im ebenfalls gescheiterten Verfahren zur Erteilung eines Lehrauftrags für KARL ABRAHAM mitgewirkt; er stand nach dem Urteil ABRAHAMs der Psychoanalyse nicht feindlich gegenüber (KADERAS 1998, S. 209 ff.); an den Sitzungen der Kommission der Philosophischen Fakultät haben sich die Mediziner nur sehr sporadisch beteiligt.

8 Bis zur ersten Stellungnahme vom 2. Januar 1931 tagte die Kommission unter Leitung des Dekans, des Althilologen WERNER JAEGER, zweimal, am 4. November und am 16.12.1930, zur Antwort auf das umfangreichere FREUD-Gutachten erneut am 20.5. und 10.06.1931; an der letzten Sitzung nahm auch der Philosoph NICOLAI HARTMANN teil.

trennen“.⁹ Immerhin hält das (immer nur sehr knappe) Protokoll einer Beratung wenigstens einmal einschlägige Äußerungen fest. SPRANGER, so erfährt man auf diesem Weg, warf BERNFELD z.B. vor, daß er „neben der wiss. Tätigkeit Agitation bolschewistischer Richtung betreibe“.¹⁰

Ein eindeutig ablehnendes Votum der Kommission war die Grundlage für die erste, ebenfalls eindeutig ablehnende Stellungnahme der Fakultät vom Januar 1931.¹¹ Aufgrund des neuen und umfangreichen Gutachtens von FREUD wurde die Fakultät erneut zur Stellungnahme aufgefordert.¹² Nach erneuten Beratungen der Kommission gab SPRANGER in der Fakultäts-sitzung vom 11. Juni 1931 im Namen der Kommission eine Übersicht über das von ihm eingeholte externe Gutachten, und die Fakultät diskutierte einen „Bericht der Fakultät“ an das Ministerium, den SPRANGER und DESSOIR entworfen hatten. Neben einigen formalen Einwänden (gegen die Zuständigkeit einer philosophischen Fakultät bei diesem Thema), gab es Monita nur zu den kritischen Bemerkungen, die im Bericht der Fakultät (und beim Gutachter BUMKE) zu den naturwissenschaftlichen Argumenten in den Arbeiten von BERNFELD gemacht worden waren. Der Mathematiker VON MISES tadelte die Kritik als zu scharf, die Fakultät bat insofern die Kommission um Überarbeitung¹³, ansonsten wurde die Stellungnahme beschlossen. Gemeinsam mit dem externen Gutachten ging sie an das Ministerium.¹⁴

Die Fakultät stützte ihre erneut ablehnende Haltung mit einem ausführlichen auswärtigen Gutachten des Münchener Psychiaters OSWALD BUMKE. BUMKE, nicht nur als Kritiker, sondern als erbitterter Feind der Psychoanalyse hinreichend ausgewiesen, lieferte denn auch die Einwände, auf die

9 Bereits das Protokoll der ersten Sitzung der Kommission (4. November 1930) hält diese Empfehlung ausdrücklich fest und dokumentiert so das Klima, in dem die Beratungen stattfanden.

10 So hält es das Protokoll des Dekans für die Sitzung vom 20.5.1931 fest (HU-UA, Lehraufträge, Nr. 134, Bl. 22).

11 Einen für ALFRED ADLER beantragten Gastvortrag lehnte die Fakultät gleichzeitig ab.

12 Kultusminister GRIMME bat die Fakultät „angesichts des weitgehenden Gegensatzes“ zwischen den Äußerungen FREUDS und der Fakultät um eine „erneute Stellungnahme“ (HU-UA Phil.Fak. Nr. 134, Bl. 17). Dabei wurde der Fakultät eine um die beiden ersten Sätze und die Grußformel gekürzte Abschrift des FREUD-Briefes zugänglich gemacht.

13 SPRANGER führte gegenüber DESSOIRS älteren Formulierungen seine „mildere Fassung“ ein, statt der Formulierung „mit fanatischer Ausschliesslichkeit“ wurde „mit Ausschliesslichkeit“ gewählt (etc.) (HU-UA, Lehraufträge, Nr. 134, Entwürfe zu Bl. 40, ungezählt).

14 HU-UA, Phil.Fak. Nr. 39, Bl. 83.

die Fakultät gewartet hatte (und sie begründete die Wahl dieses Gutachters damit, daß FREUD in Sachen BERNFELD gewissermaßen als „Richter in eigener Sache“¹⁵ geurteilt habe). BERNFELD erschien im Gutachten als eine Person, die weder wissenschaftlich noch menschlich geeignet sei, eine Professur oder auch nur einen Lehrauftrag wahrzunehmen, sondern allein als Repräsentant einer Irrlehre und als politischer Agitator qualifiziert werden könne.

In BUMKES Ablehnungsvotum ist zugleich eine bemerkenswerte und folgenreiche Verschiebung in der Bezeichnung des beantragten Lehrauftrags dokumentiert. Während SIMMELS Antrag auf einen „Lehrauftrag für Psychologie“ lautete, das Ministerium schon „für Psychoanalyse“ umdefiniert hatte, behandelte die Philosophische Fakultät die Anfrage unter dem Titel „Lehrauftrag für psychoanalytische Pädagogik“. Damit war nicht nur SPRANGERS Revier unmittelbar betroffen, BUMKE und die Fakultät nahmen die Umdefinition auch argumentativ für die Ablehnung intensiv auf. Nicht nur, daß BUMKE BERNFELDS Theorie und die Psychoanalyse als „nicht nur unpädagogisch, sondern auch unsozial“ bezeichnete und die Befürchtung äußerte, durch die Psychoanalyse werde „Misstrauen zwischen Eltern und Kindern, Schülern und Erziehern“ erzeugt¹⁶, er bereitete auch schon das Abwehrargument der Fakultät jenseits der wissenschaftstheoretischen Einwände¹⁷ vor. BERNFELDS Antrag war damit nämlich sowohl theoretisch wie pädagogisch, politisch wie moralisch unakzeptabel.

„Die Psychoanalyse hat gewiss Beträchtliches geleistet in der Sinnerfüllung des scheinbar Bedeutungslosen, aber sie hat auch verhängnisvoll gewirkt durch eine Wertentleerung des wahrhaft / Bedeutungsvollen. Der Universitätslehrer, dem die Bildung hochentwickelter und gesunder Seelen anvertraut ist, kann seiner erzieherischen Aufgabe nicht gerecht werden, wenn er alles geistige und gesellschaftliche Leben mit Ausschlüsslichkeit aus der Neurosenperspektive betrachtet.“¹⁸

Man erkennt den Tonfall, den SPRANGER, Vorsitzender der Fakultäts-Kommission, und DESSOIR für den Bildungswert der Universität bevorzugten, und man erkennt zugleich die argumentative Konsenszone der Fakultät gegenüber der Psychoanalyse; denn gegen diese Sätze hatten auch VON

15 Im Schreiben an das Ministerium vom 25.6.1931 (GSTA Bl. 417 vs.).

16 GSTA Bl. 429.

17 Ihre Strategie, die rhetorische Trennung von Person und Sache, verfolgte die Fakultät auch hier: BERNFELD sprach sie Methodenkompetenz und „Methodenkritik“ ab, die sie auch innerhalb der Psychoanalyse durchaus gegeben sieht, z.B. bei HEINZ HARTMANN, dem unorthodoxer Metatheoretiker der Psychoanalyse, den sie in ihrem Votum vom 25.6.1931 ausdrücklich erwähnt (GSTA Bl. 418).

18 GSTA Bl. 418/9.

MISES und KÖHLER keine Einwände. Wissenschaftspolitisch sicherte sich die Fakultät schließlich dadurch ab, daß sie die Psychoanalyse als Fach in den Kompetenzbereich der Medizinischen Fakultät zurückverwies.

BERNFELD erhielt denn auch den Lehrauftrag nicht. Er verließ, ernüchtert über die dortigen Arbeitsmöglichkeiten, Berlin und ging zurück nach Wien, 1934 nach Südfrankreich, schließlich 1937 in die Emigration in die USA (ERICH 1992; HERRMANN 1992). Für das Schicksal der Psychoanalyse an der Universität Berlin war das im übrigen weder die erste noch die einzige Enttäuschung, die sie nach 1918 erleben mußte. Bereits 1920 hatte sich KARL ABRAHAM intensiv, aber vergeblich bemüht, einen Lehrauftrag in der medizinischen Fakultät zu erhalten. Aber auch damals war die vereinigte Abwehrfront, gestärkt zugleich durch den Antisemitismus der Professoren, stärker als alle Hoffnungen der psychoanalytischen Bewegung oder das intensive persönliche Engagement FREUDS.¹⁹

II

Der in diesem Jahrbuch mitgeteilte Brief, das Urteil FREUDS über BERNFELD, aber auch der Anlaß für die gutachterliche Stellungnahme und ihr Kontext sind sowohl für die Geschichte der Psychoanalyse und der psychoanalytischen Pädagogik als auch für die noch ungeschriebene Biographie BERNFELDS und die systematische Analyse seines Werkes bezeichnend und aussagekräftig. An dieser Stelle will ich nicht den Versuch unternehmen, alle denkbaren Bezüge anzudeuten oder auszuarbeiten, die mit den Aussagen FREUDS verbunden werden können. Es ist auch nicht notwendig, das trotz gelegentlicher Distanz überaus positive Urteil FREUDS noch einmal zu paraphrasieren oder die von FREUD zitierten Schriften im Kontext des BERNFELDSchen Werkes zu verorten.

Erkennbar erwähnt FREUD von den zahlreichen Veröffentlichungen die meisten nur summarisch; denn für ein Gutachten, so Freud, „mag es genügen, die Überschriften anzuführen“. Nur wenige Titel werden mit einigen Sätzen vorgestellt, dann bezeichnenderweise die Bücher, die „Psychologie des Säuglings“ und der „Sisyphos“. Hier konnte FREUD die theoretische Leistung BERNFELDS zur Geltung bringen, und es war ja schließlich auch ein Verfahren zur Feststellung von BERNFELDS Qualifikation, so daß Monographien einen guten Eindruck machten. SIMMELS Liste der Schriften BERNFELDS war sehr viel umfangreicher, sie berücksichtigte auch die frü-

19 Die Einzelheiten sind bei KADERAS (1998) dargestellt und mit den wesentlichen Quellen dokumentiert.

hen Arbeiten im Kontext der jüdischen Jugendbewegung; aber diese Liste spielte im Verfahren keine Rolle.

Unbeschadet solcher Einzelheiten, einige der Bemerkungen FREUDS fordern vor allem im Zusammenhang der BERNFELD-Forschung und der Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik doch einen Kommentar heraus, und das gilt vor allem für seine zentrale These über BERNFELD: „Er hat aber als Pädagog begonnen und ist im wesentlichen Pädagog geblieben.“ Bemerkenswert ist diese These, weil FREUD eine Disziplinbezeichnung wählt, die BERNFELD selbst wohl kaum für sich beansprucht hätte. Die Pädagogik war für ihn zwar eine Praxis, mit der er sich intensiv auseinandersetzte, auch eine Reflexionsform, die er kannte, die er aber doch sehr kritisch betrachtete. Der Ausdruck schließlich, „Pädagog“, gehörte schon 1930 zu den etwas altertümlichen Begriffen, mit denen auch eher Akteure als Wissenschaftler der Erziehung bezeichnet wurden.

FREUD formulierte seine Charakterisierung 1931 aber wohl nicht vor dem Hintergrund der Disziplinengeschichte der wissenschaftlichen Pädagogik, FREUD verortete BERNFELD im Kontext seiner Schule und seiner Schüler. Dann ist BERNFELD nicht allein der „vielleicht stärkste Kopf“ unter meinen Schülern und Anhängern“, sondern eben auch „ein Pädagog“, kein Mediziner also, kein Arzt, sondern einer der wesentlichen Sprecher der „Laien“ unter den Mitgliedern der psychoanalytischen Bewegung. Die Auseinandersetzungen zwischen den beiden professionellen Fraktionen, den Ärzten und den Laien, gehört zu den Kapiteln, die für die Psychoanalyse der 1920er Jahre wissenschaftstheoretisch und professionspolitisch von eminenter Bedeutung waren (ERDHEIM 1992; SCHRÖTER 1996).

Mag in diesem Kontext Freuds Qualifizierung von BERNFELDS Profession ebenso sinnvoll sein wie im Zusammenhang des anstehenden Lehrauftrags, BERNFELDS Selbsteinschätzung und auch sein Fremdbild bis heute sind damit kaum adäquat getroffen. ILSE GRUBRICH SIMITIS trifft dieses Verständnis wohl eher, wenn sie darauf hinweist, daß BERNFELD sich

„teils gleichzeitig, teils nacheinander, [...] in so mannigfaltigen Denkwelten aufgehalten“ hat, daß sich „mehrere, sehr verschiedene, ja, zunächst kraß widersprüchlich anmutende Lebensfiguren herauschälen: neben dem auf Klinik und Forschung konzentrierten Psychoanalytiker erscheinen der angesichts sozialen Elends zu leidenschaftlicher Empörung befähigte politische Aktivist und Reformpädagoge, der marxistische, jedoch antikommunistische Theoretiker und empirische Sozialforscher, der strenge, an den neopositivistischen Diskussionen des Wiener Kreises beteiligte Wissenschaftstheoretiker, der nicht nur um interdisziplinäre Verklammerung der Psychoanalyse, sondern um ihre strikt naturwissenschaftliche Fundierung bemühte Biologe und Topologe, end-

lich der disziplinierte, unermüdlich Material sammelnde und interpretierende Historiker.“²⁰

Als „Pädagog“ im Sinne der Tradition haben ihn auch die Gutachter nicht verstanden, die sich im Berliner Verfahren geäußert haben. SPRANGER, unbestritten die Leitfigur der Berliner universitären Erziehungswissenschaft im Jahre 1931, hatte selbst schmerzlich erlebt, wie scharf BERNFELD die Grenzen zwischen „Pädagogen“, „Philosophen“ und der Wissenschaft zog. In seiner Kritik der „Psychologie der Pubertät“ hatte BERNFELD auch SPRANGERS „Psychologie des Jugendalters“ behandelt und mit der Differenz von Wissenschaft und moralisierender Pädagogik scharf kritisiert.²¹ BERNFELD stellte nüchtern fest, daß „die Philosophie“, verkörpert in SPRANGER, „die Führerrolle dem Forschertum [...] vorzieht“, und was dann bleibt ist sehr wenig: „Eine Fülle von Worten, gelegentlich schönen Worten, eine Anzahl einprägsamer Bilder, treffende Bemerkungen, feine Unterscheidungen – das ist geblieben, aber keine Erkenntnis“. Erkenntnis und Wissenschaft, das war es aber, was BERNFELD für seine eigene theoretische Arbeit beanspruchte.

Wenn FREUD also BERNFELD als „Pädagog“ bezeichnet, dann mag das im Berliner Kontext begründbar gewesen sein; denn es ging um „Psychoanalytische Pädagogik“. Es mag auch für einen Teil von BERNFELDS Praxis im Umkreis der Reformpädagogik gelten, zutreffend war und ist das Etikett insgesamt nicht. Nimmt man die situativen Gründe, dann war es verständlich; denn der Lehrauftrag sollte durch den Nutzen für die Pädagogik begründet werden. FREUDS Zuschreibung mag auch im Kontext der psychoanalytischen Bewegung verständlich sein; denn dort waren die „Ärzte“ von den übrigen Mitgliedern deutlich unterschieden. Aber schon sein Gutachten dementiert das Label selbst für BERNFELDS psychoanalytische Interessen; denn als erstes Thema seiner Arbeiten erwähnt er neben der kritischen Auseinandersetzung mit den Opponenten die metatheoretischen Analysen.

Im Verfahren schließlich wurde das Etikett für BERNFELD selbst zum Nachteil; denn in ihrem Bemühen, das leidige Thema der Psychoanalyse an die Medizin und an die medizinische Fakultät zurückzuspielen, halten die Gutachter der Philosophischen Fakultät als Makel seiner Qualität eigens fest, daß BERNFELD nicht Mediziner ist²², ohne daß sie ihn deshalb als Pädagogen anerkannt hätten. Auch insofern blieb FREUDS Votum allein. Man muß freilich hoffen, daß sich dieses Votum nicht festsetzt; denn das

20 GRUBRICH-SIMITIS 1981, S. 12; vergleichbar HERRMANN 1992.

21 BERNFELD (1927), SW, Bd. 1, 1991, bes. S. 174, S. 175 für das nachfolgende Zitat.

22 GSTA Bl. 418.

hat BERNFELD nicht verdient, daß ausgerechnet FREUDs Laudatio ihn als Wissenschaftler in einen Bereich drängt, für den er im wesentlichen nur Verachtung kannte.

Quellen

GEHEIMES STAATSARCHIV, STIFTUNG PREUBISCHER KULTURBESITZ (GSTA),
Rep. 76, Kultusministerium.

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT, UNIVERSITÄTS-ARCHIV (HU-UA),
Philosophische Fakultät; Lehraufträge.

Literatur

EKSTEIN, R.: Siegfried Bernfeld, 1892-1953. In: F. ALEXANDER u.a.
(Eds.): *Psychoanalytic Pioneers*. N.Y./London 1966, p. 415-429.

ERDHEIM, M.: Siegfried Bernfeld, Erik H. Erikson und die zwei Kulturen
der Psychoanalyse. In: HÖRSTER/MÜLLER 1992, S. 75-88.

ERICH, TH.: Siegfried Bernfeld in Berlin. Eine Arbeitschronik. In:
FALLEND/REICHMAYR 1992, S. 163-180.

FALLEND, K./REICHMAYR, J. (Hrsg.): Siegfried Bernfeld oder die Grenzen
der Psychoanalyse. Materialien zu Leben und Werk. Frankfurt a.M.
1992.

GRUBRICH-SIMITIS, I.: Siegfried Bernfeld: Historiker der Psychoanalyse
und Freud-Biograph. In: Siegfried Bernfeld. Suzanne Cassirer-Bernfeld.
Bausteine der Freud-Biographik. Eingeleitet, herausgegeben und über-
setzt von Ilse Grubrich-Simitis. Frankfurt a.M. 1981, S. 7-48.

HERRMANN, U.: Bernfeld pädagogische Themen und ihr „Sitz im Leben“.
In: HÖRSTER/MÜLLER 1992, S. 9-21.

HÖRSTER, R./MÜLLER, B. (Hrsg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse.
Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds. Neuwied /Berlin/Kriftel 1992.

KADERAS, B.: Karl Abrahams Bemühungen um einen Lehrauftrag für Psy-
choanalyse an der Friedrich-Wilhelms-Universität. In: *Jahrbuch für Uni-
versitätsgeschichte* 1 (1998), S. 205-232.

SCHRÖTER, M.: Zur Frühgeschichte der Laienanalyse. Strukturen eines
Kernkonflikts der Freud-Schule. In: *Psyche* 50 (1996), S. 1127-1175.

TENORTH, H.-E.: „Unnötig und unerwünscht“ – Siegfried Bernfeld und die
Universitätswissenschaft. In: HÖRSTER/MÜLLER 1992, S. 23-40.

Anschrift des Autors:
Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth,
Humboldt-Universität, 10099 Berlin

Quelle

Prof. Dr. Freud

19.2.1931^a
Wien, IX, Berggasse 19

Hochgeehrter Herr Ministerialdirektor^b

Ich bin gerne bereit [,] Ihnen mein Urteil über den wissenschaftlichen Charakter von Dr. Siegfried Bernfeld zu geben. Ich kenne ihn seit vielen Jahren und stelle ihn hoch unter meinen Anhängern.

Er ist ein Mann von starker Begabung, durch klaren scharfen Intellekt zur wissenschaftlichen Arbeit befähigt, vorwiegend kritisch eingestellt, ein vorzüglicher Redner und ungemein erfolgreich als Lehrer. Ich habe wiederholt gesehen, wie er als Vortragender die Hörer mit sich fortzureißen vermag.

Unter seinen Veröffentlichungen finden sich einzelne Beiträge zur Theorie und Praxis der reinen Psychoanalyse. Kürzlich hat er in der Zeitschrift *Imago* 1929/30 unter dem Titel Energie und Trieb^c eines der schwierigsten

a Der Brief hat einen Eingangsstempel des Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 3. März 1931. Das handschriftliche Schreiben Freuds ist im Geheimen Staatsarchiv, Stiftung Preußischer Kulturbesitz (GSTA) überliefert, und zwar in den Akten des Preußischen Kultusministeriums HA Rep. 76 V a Sekt 2, Tit IV, Nr. 68 A Bd. 1: „Die Anstellung und Besoldung der ordentlichen und außerordentlichen Professoren in der Philosophischen Fakultät. A. Philosophische Wissenschaften.“, Januar 1917 – September 1932, Bl. 410–411 vs.

Der Brief umfaßt zwei beidseitig beschriebene Blätter, er wurde bisher nicht ediert. Die vollständige Wiedergabe erfolgt in originaler Orthographie und Zeichensetzung. Der Seitenwechsel ist mit zwei Trennstrichen - // -, Zusätze sind mit eckiger Klammer gekennzeichnet.

b Der Empfänger ist MD Prof. Dr. WERNER RICHTER, Leiter der Hochschulabteilung des preußischen Kultusministeriums.

c FREUD nennt SIEGFRIED BERNFELD/SERGEJ FEITELBERG: *Energie und Trieb*. Psychoanalytische Studien zur Psychophysiologie. Leipzig/Wien/Zürich 1930. In *Imago* ist m.W. keine Abhandlung unter diesem Titel erschienen; auch die umfangreiche jüngste Bibliographie der Schriften BERNFELDS verzeichnet für *Imago* einen entsprechenden Beitrag, nur die Monographie, vgl. ULRICH HERRMANN/CHRISTOPH VON BÜHLER: Bibliographie. In: KARL FALLEND/JOHANNES REICHMAYR (Hrsg.): *SIEGFRIED BERNFELD oder Die Grenzen der Psychoanalyse. Materialien zu Leben und Werk*. Frankfurt a.M. 1992, S. 328–346.

spekulativen Themen unserer Wissenschaft in Angriff genommen. (In Gemeinschaft mit S. Feitelberg). Er hat aber als Pädagog begonnen und ist im wesentlichen Pädagog geblieben. Seine Arbeiten behandeln hauptsächlich drei Probleme: 1) Die Auseinandersetzung mit der nicht-psychoanalytischen Psychologie als Kritik ihrer Einwendungen gegen die Psychoanalyse und im Nachweis, daß eine große // Anza[h] von psychologischen Problemen ohne die Anwendung der psychoanalytischen Methoden, Einsichten und Theorien ungelöst bleibt; 2) die Psychologie der Entwicklung insbesondere der frühesten Kindheit und der Pubertät, vor allem der geistigen, literarischen und sozialen Interessen, also der sog. Sublimierungen; 3) die Verwahrlosung vom psychoanalytischen Standpunkt mit besonderer Rücksicht auf soziale Grundlagen und Kausalfaktoren.

Am meisten charakteristisch für Bernfelds Richtung und Arbeitsweise sind vor allem die beiden 1925 veröffentlichten Bücher „Psychologie des Säuglings“^d und „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“^e. Das erste versucht eine Gesamtdarstellung des ersten Lebensjahres, bringt die psychologische Literatur aller Schulen in Zusammenhang mit den psychoanalytischen Befunden und Theorien und setzt die Trieblehre der Psychoanalyse in die von den anderen Schulen gelassene Lücke ein. Hier wird auch vielleicht zum ersten Mal in einer kinderpsychologischen Studie die Abhängigkeit der psychologischen Entwicklung von sozialen und kulturellen Faktoren berücksichtigt und durch reiches kulturgeschichtliches Material erläutert. Diese Gesichtspunkte kommen sonst in der ps.a. Literatur zu kurz, sie stehen in Bernfelds Arbeiten obenan. // „Sisyphos“ bemüht sich um den Nachweis, daß nicht, wie bekannt [,] das Können des Erziehers und die Natur der kindlichen Psyche der Erziehung eine Grenze setzen, sondern daß die „Gesamtstruktur der erziehenden Gesellschaft[“] dabei eine entscheidende Rolle spielt. Einige der hieran geknüpften Folgerungen erscheinen mir als allzu schroff.

Von den anderen [,] immer gedankenreichen und klugen Aufsätzen mag es genügen, die Überschriften anzuführen:

-
- d Psychologie des Säuglings. Wien 1925. Teilabdruck unter dem Titel: Psychologie des Säuglings: Träumen und Versagungen. In: SIEGFRIED BERNFELD: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften. Hrsg. von LUTZ VON WERDER und REINHART WOLFF. Frankfurt a.M. 1969 [BERNFELD 1969], Bd. 1, S. 7–55.
 - e Zuerst Leipzig/Wien/Zürich 1925, 2. Aufl. 1928; Neudruck Frankfurt a.M. 1967, 2. Aufl. 1973, 3. Aufl. 1979, 4. Aufl. 1981; Teilabdruck, und zwar das Vorwort zur zweiten Auflage, in BERNFELD 1969, Bd. 2, S. 468–469.

- „Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik“^f
- „Der Irrtum des Pestalozzi“^g
- „Zur Psychologie der Sittenlosigkeit der Jugend“^h //
- „Vom dichterischen Schaffen der Jugend“ⁱ
- „Das Erstlingswerk nach Selbstzeugnissen“^j
- „Die heutige Psychologie der Pubertät“^k
- „Über Schülervereine“^l
- „Trieb und Tradition im Jugendalter“^m usw.

Im Ganzen genommen [,] ist Dr. Bernfeld eine Kraft, der man es erleichtern sollte [,] im Dienste allgemeinsten Interesses zu wirken.

In vorzüglicher Hochachtung Ihr
Sigm. Freud

-
- f Erstdruck: *Imago* 15 (1929), S. 299–312; Nachdruck: BERNFELD 1969, Bd. 1, S. 198–211 sowie in SIEGFRIED BERNFELD: *Sämtliche Werke in 16 Bänden*. Hrsg. von ULRICH HERRMANN. Weinheim/Basel 1991 ff. [BERNFELD SW], Bd. 11, S. 255–272.
 - g Erstdruck in: *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 1 (1926/27), S. 136–142; Nachdruck in: BERNFELD 1969, Bd. 2, S. 469–477.
 - h Unter dem Titel „Zur Psychologie der ‚Sittenlosigkeit‘ der Jugend“ Erstdruck in: *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 1 (1926/27), S. 319–328; Neudruck in BERNFELD 1969, Bd. 3, S. 782–793 sowie in BERNFELD SW, Bd. 11, 1996, S. 183–195.
 - i Vom dichterischen Schaffen der Jugend. *Neue Beiträge zur Jugendforschung*. Leipzig/Wien/Zürich 1924 (Quellenschriften zur seelischen Entwicklung, Bd. III).
 - j Gedruckt erschienen und dort auf 1922 datiert in: SIEGFRIED BERNFELD: *Vom dichterischen Schaffen der Jugend. Neue Beiträge zur Jugendforschung*. Leipzig/Wien/Zürich 1924 (Quellenschriften zur seelischen Entwicklung, Bd. III), S. 220–237.
 - k Unter dem Titel „Die heutige Psychologie der Pubertät. Zur Kritik ihrer Wissenschaftlichkeit“ zuerst in: *Imago* 13 (1927), S. 1–56; Neudruck in BERNFELD 1969, Bd. 3, S. 691–750 sowie in BERNFELD, SW Bd. 1, 1991, S. 161–230.
 - l Unter dem Titel „Über Schülervereine. Ein Beitrag zur Gruppenpsychologie und ihrer Methodik“ in: *Zeitschrift für angewandte Psychologie* 11 (1916), S. 167–213; Neudruck in BERNFELD SW, Bd. 2, 1994, S. 174–221.
 - m Unter dem Titel „Trieb und Tradition im Jugendalter. Kulturpsychologische Studien an Tagebüchern“. Leipzig 1913 (Beihefte zur *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, H. 54); Neudruck, und zwar der Seiten 131–144 (Kap. 13), in: BERNFELD 1969, Bd. 3, S. 768–781.

„Entstasifizierung“ im Öffentlichen Dienst der neuen Bundesländer nach 1989.

Umorientierung und Kontinuität in der Lehrerschaft

1 Einleitung

Die Wende von 1989 und die „Entstalinisierung“ sind kaum verstehbar ohne die Wende von 1945 und die „Entnazifizierung“. Die politische Ost- bzw. Westbindung schuf nicht nur strukturelle Voraussetzungen für unterschiedliche Entwicklung in Ost- und Westdeutschland, sondern war auch verantwortlich für neue persönliche Erfahrungen, andere biographische Verläufe und – im Osten – neue Involvierungen in ein politisches System, das unter historischer Verurteilung steht. Die „Entnazifizierung“ war außerdem in vielfacher Weise „Modell“ für die spätere „Entstalinisierung“, sei es nachahmend, sei es ablehnend. Und von 1945 an gab es unterschiedliche kollektive Erinnerungen und Verarbeitungsmuster in Ost und West, was den Nationalsozialismus, besonders den Krieg, und die Besetzung betrifft.

In diesen Entwicklungen ist die *öffentlich-offizielle* Perspektive der jeweiligen neuen politischen Repräsentanten keineswegs identisch mit der *privaten* Sicht in der Masse der Bevölkerung auf die jeweilige Vergangenheit. Oder anders: Es gab eine *offizielle* und eine *private* „Entnazifizierung“, und es gibt eine offizielle und eine private „Entstalinisierung“.¹ Beide Sichtweisen müssen zusammen gesehen werden, um die gesellschaftlichen Angebote und Formen der Verarbeitung für die großen deutschen Wenden 1945 und 1989 untersuchen und verstehen zu können. Dabei wird man schnell feststellen, daß es in der persönlichen Verarbeitung und in den Mühen der Umorientierung trotz historischer Besonderheiten strukturelle

1 Um Mißverständnissen vorzubeugen: Es geht nicht um die Gleichsetzung der beiden Systeme (nationalsozialistische und SED-Diktatur), sondern um die Behandlung der Repräsentanten des jeweils früheren Systems, um Erinnerung, um Weisen der Verarbeitung früherer Erfahrungen, um biographische Brüche oder Kontinuitäten nach einem Systemwechsel. Daß die DDR trotz politischer Justiz und Verfolgung nicht mit einem Holocaust und einem Weltkrieg belastet ist, daß keine Besatzungstruppen den Systemwechsel erzwangen ü.ä.m., muß wohl nicht betont werden.

Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten gibt.² Nach früheren Untersuchungen zur „Entnazifizierung“ geht es mir hier vor allem um die offizielle sowie um die private „Entstalinisierung“ im Öffentlichen Dienst der neuen Bundesländer und darin besonders um Lehrer und Lehrerinnen.

2 Die offizielle „Entstasifizierung“

2.1 Umwälzung nach 1989

1989 kam es bekanntermaßen zu einem in der Geschichte kaum vergleichbaren Vorgang: Es wurde nicht nur ein System durch ein anderes in extrem kurzer Zeit abgelöst, sondern auch ein Land wiedervereinigt. Die „nationale Frage“ behauptete sich für nahezu alle politischen Strömungen mit überraschender Geschwindigkeit. Für die einen war das Anlaß tiefer Sorge über ein gewachsenes Deutschland, für die anderen die lange erhoffte Beseitigung eines abnormen politischen Zustandes.

Der Staatsvertrag vom 18. Mai 1990 bzw. der Einigungsvertrag vom 31. August 1990 und die damit verbundene Übernahme des Grundgesetzes regelten im wesentlichen die weitgehende Umstrukturierung in den politischen Repräsentanzen und Verwaltungen der ehemaligen DDR, darunter die Veränderungen der staatlichen Machtapparate, der Armee, der Polizei, des Öffentlichen Dienstes, der Renten-, Kranken- und Sozialversicherung, aber auch in den komplexen und kaum lösbaren Eigentumsfragen (nach dem umstrittenen Prinzip „Rückgabe vor Entschädigung“), die Umstellung der Währung, der Rechtsnormen, die Entschädigungen für die Opfer sowohl der NS- wie der SED-Diktatur, die neuen Strukturen der Medien, die Zuordnung der Parteivermögen, aber auch die staatlichen Schuldverpflichtungen der DDR. Vieles ließe sich hinzufügen, aber dies dürfte reichen, um die umfassende Umstellung des öffentlichen und privaten Lebens, die von der DDR-Bevölkerung gefordert wurde, deutlich zu machen.

Nahezu zeitgleich wurde auch jene Behörde geschaffen, der die Arbeit mit den Akten des Ministeriums für Staatssicherheit obliegen sollte und die den umständlichen Namen „Der Bundesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik“ trägt. Allgemein wird sie nach ihrem Leiter Joachim GAUCK „GAUCK-Behörde“ genannt. Sie wurde – ebenfalls ein einmaliger Vorgang

2 Zur Entnazifizierungspolitik in ihren offiziellen Aspekten NIETHAMMER 1982; MEINICKE 1984; ders. 1991; WELSH 1991, für beide Aspekte v. PLATO 1991; v. PLATO/LEH 1997.

– von beiden Parlamenten, dem westdeutschen Bundestag und der östlichen Volkskammer, mit großen Mehrheiten eingerichtet, wobei damals auch die PDS/SED der Schaffung dieser Behörde zustimmte.³

Mit überwältigender Mehrheit wurden die genannten Verträge durch ein gewähltes Parlament, die Volkskammer, ratifiziert. Die Wahlbeteiligung war mit 93,4 % sehr hoch. Mit übergroßer Mehrheit wurde hier der Beitritt der einen Hälfte des Landes zur anderen beschlossen und damit auch die Unterordnung unter das Rechtssystem der Bundesrepublik. Allein diese Tatsache erlaubt es kaum, diesen Vorgang als Kolonialisierung zu bezeichnen, *obwohl* diese Beitrittsbeschlüsse die Dominanz des westlichen Teils Deutschlands über den östlichen festlegten. Hier liegt die Paradoxie, die bis heute die Debatten zwischen West und Ost bestimmen: Es gibt eine Vorherrschaft des Westens über den Osten, aber sie war in weiten Teilen der Bevölkerung erwünscht *und* erwählt.

Die offizielle Umwälzung in der ehemaligen DDR hatte nicht nur den Öffentlichen Dienst und die SED-Mitglieder erreicht, sondern die Fundamente der Ökonomie, der Eigentumsverhältnisse, der Politik und der Gesellschaft abgerissen und neue aufgebaut – und dies alles in einer so kurzen Zeit, daß neben prinzipieller Zustimmung auch Ungerechtigkeiten, Kritik und Abwehr folgen mußten. Insbesondere mußte die Abwehr aus den Reihen der ehemals tragenden Kräfte der DDR kommen.

Am Ende der DDR hatten die wesentlichen Parteien und Organisationen folgende Mitgliederzahlen aufzuweisen:

– SED	2.300.000
– CDU (Ost)	40.000
– LDPD	104.000
– DBD	115.000
– NDPD	110.000.

Die SED repräsentierte also ca. 20 % der erwachsenen DDR-Bevölkerung, die anderen Parteien ca. 4 %. Besondere Aufmerksamkeit wurde im Einigungsvertrag bei der Reorganisation des Öffentlichen Dienstes dem Ministerium für Staatssicherheit, der „Stasi“, gewidmet:

3 Die GAUCK-Behörde markiert einen Unterschied zur Verarbeitung der NS-Zeit nach 1945 im Westen und im Osten: Die „Spruchkammern“ oder „Entnazifizierungskommissionen“ hatten kaum Kenntnisse über die Involvierungen von Repräsentanten des Dritten Reiches, geschweige denn über ihre Verbrechen. Hier hat die GAUCK-Behörde inzwischen eine immense Arbeit geleistet, u.a. auch den DDR-Verfolgten eine Chance auf Kenntnis ihrer Fälle und damit den ersten Schritt zur Rehabilitierung eröffnet.

- | | | |
|--|------|---------------------|
| - Hauptamtlich MFS Beschäftigte | 1989 | 91.000 ⁴ |
| - Informelle Mitarbeiter (IM) | 1989 | 174.000 |
| (Schätzung der GAUCK-Behörde) ⁵ | | |
| - Wachregiment Feliks Dzierzynski | | 11.400. |

Insgesamt waren damit 2,5 % der Erwachsenen für die Stasi tätig.

Großes Gewicht hatten in der DDR die Massenorganisationen. Die stärksten waren:

- | | |
|---|------------|
| - Freier Deutscher Gewerkschaftsbund (FDGB) | 9.600.000 |
| - Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische Freundschaft (DSF) | 6.400.000 |
| - Freie Deutsche Jugend (FDJ) | 2.300.000. |

Jeder Fünfte der erwachsenen DDR-Bevölkerung war also in der SED, fast jeder Vierte in irgendeiner DDR-Partei, ca. dreiviertel der DDR-Bevölkerung hatte die Jugendorganisationen durchlaufen (sogar über 80 % der Schüler der Erweiterten Oberschule waren in der FDJ).⁶ Niemand wußte jedoch, wie diese Personen sich nach der Wende verhalten würden. U.a. erklärt sich daraus die Vehemenz und die Breite der öffentlichen Debatte über die „Entstalinisierung“. Außerdem gab es zahlreiche Flüchtlinge aus der DDR, Opfer der SED-Politik und Leidtragende der Stasi, aktive Oppositionelle innerhalb und außerhalb der Kirche (die auf maximal 5 % geschätzt werden). Wie würden diese Gegensätze, wie würden die Menschen mit diesen disparaten Erfahrungen nach der Wende miteinander in einem neuen Staat auskommen?

Ein Grundproblem war – wie nach 1945 auch –, auf welche Weise die Personalstruktur im neuen *Öffentlichen Dienst* verändert werden sollte. Dort

4 PRESSEMITTEILUNG der GAUCK-Behörde vom 23.2.1995, S.1. Insgesamt waren zwischen 1950 und 1989 „rund 180.000 hauptamtliche Mitarbeiter tätig“ (ebd.). Hinzu kommen noch 94.000 Angehörige des Wachregiments FELIKS DZIERZYNSKI.

5 Es gibt allerdings auch andere Schätzungen. Der ehemalige DDR-Innenminister DISTEL aus der Nach-SED-Ära spricht von 500.000 IMs, die Bundeszentrale für politische Bildung von 85.000 (BUNDESZENTRALE 1992). „Über die Anzahl der Inoffiziellen Mitarbeiter (IM), die jemals in der DDR tätig waren, gibt es nur Schätzungen und Spekulationen, die zwischen 500.000 und 2 Millionen IM schwanken. Die zweite Zahl erscheint eindeutig überhöht.“ (GAUCK-Behörde vom 23.2.1995)

6 Im Vergleich dazu: Die NSDAP hatte am 1. Mai 1945 insgesamt 6.542.261 Karteimitglieder, wobei 3,5 % gefallen bzw. vermißt waren. Insgesamt war rund jeder sechste der erwachsenen Bevölkerung im Feld bzw. Umfeld der NSDAP organisiert. Und die Jugend zumindest einer Generation war zeitweilig, aber fast vollständig in der Staatsjugend HJ den NS-Erziehungsformen ausgesetzt (V. PLATO/LEH 1997, S. 92 ff.).

waren die Umwälzungen einerseits enorm, was die Bedingungen der Arbeit, beamtenrechtliche, versicherungstechnische, tarifliche Regelungen, Vorgesetztenverhältnisse und in vielen Bereichen auch den Inhalt der Aufgaben betraf, aber sehr unterschiedlich, je nach Land und Bereich, was die personellen Umwälzungen anbelangte.

Die Behandlung der Personen, die im Öffentlichen Dienst beschäftigt werden sollten, war aus verschiedenen Gründen nicht einfach:

- Der Staatsapparat der DDR war extrem aufgebläht. Von ca. 10 Mio. Beschäftigten in der DDR (bei 16,4 Mio. Einwohnern) waren ca. 2,3 Mio. im Staatsapparat angestellt. Das waren vergleichsweise doppelt so viele wie im Öffentlichen Dienst der Bundesrepublik.
- Es gab Bereiche, die rechtlich nicht dem Staats- oder dem Parteiapparat zugeordnet waren, die aber dennoch als „staatsnah“ beschrieben wurden, wie z.B. Verlage, Medien oder Presseorgane.
- In der DDR gab es kein Beamtenrecht wie in der Bundesrepublik.

Nach dem Einigungsvertrag blieben die *Angehörigen des Öffentlichen Dienstes* grundsätzlich in ihrem Beschäftigungsverhältnis. „Insoweit ist die Bundesrepublik Deutschland Rechtsnachfolgerin der DDR als Dienstherr. Diese Regel ist aber im Interesse der gebotenen Umstrukturierung der Verwaltung in den neuen Bundesländern stark durchbrochen“ (Pieroth 1992, S. 3). Es gab neben der „mangelnden persönlichen Eignung“ und „Verfassungstreue“ laut Einigungsvertrag auch andere Kündigungsgründe. Ein „Festhalten am Arbeitsverhältnis“ erschien demnach für den Fall „unzumutbar“, daß der Arbeitnehmer in der öffentlichen Verwaltung

„1. Gegen die Grundsätze der Menschlichkeit oder Rechtsstaatlichkeit verstoßen hat, insbesondere die im Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte vom 19. Dezember 1966 gewährleisteten Menschenrechte oder die in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948 enthaltenen Grundsätze verletzt hat oder

2. für das frühere Ministerium für Staatssicherheit/Amt für Nationale Sicherheit tätig war“ (Pieroth 1992, S. 3).

In jedem Fall sollte es nach dem Grundgesetz einen Schutz des einzelnen dadurch geben, daß an Handlungen oder Unterlassungen, nicht aber an Gesinnungen anzuknüpfen sei.

„Es reicht also für die Annahme mangelnder persönlicher Eignung (für den Öffentlichen Dienst - d. Verf.) nicht aus, daß jemand im Sinn des SED-Regimes gedacht hat oder gesonnen war; vielmehr muß er am repressiven System aktiv beteiligt gewesen sein.“ (PIEROTH, ebd.)

Außerdem sei vor einer *rechtsstaatswidrigen Jagd* auf SED-Mitglieder ein Schutz dadurch gewährleistet, daß im Einzelfall geklagt werden könne. Seit dem Einigungsvertrag hat es wiederkehrende Debatten darüber gegeben, ob in der Praxis diese Kriterien eingehalten wurden, ob ein Mangel an persönlicher Eignung wegen fehlender Verfassungstreue bei ganzen Gruppen, wie z.B. bei Stasi-Mitgliedern, vermutet und deshalb eine Beschäftigung im Öffentlichen Dienst verhindert werden darf oder nicht, ob es eine „gelenkere“ Umwälzung im Öffentlichen Dienst gegeben habe als nach 1945 usw. In jedem Fall erhielt die Tätigkeit für die Stasi eine große Bedeutung für die Einstellung im Öffentlichen Dienst – möglicherweise eine übergroße.

2.2 Statistiken aus den Öffentlichen Diensten der neuen Bundesländer

Eine Beurteilung darüber, wie umfassend diese Umwälzung nach 1989 war, verlangt präzise Zahlen über reale personelle Veränderungen im Öffentlichen Dienst nach der Wende von 1989, also über einen wesentlichen Teil der „Entstasifizierung“. Solche Zahlen sind jedoch schwer zu ermitteln, wie ich im folgenden belegen möchte, werden aber dennoch je nach politisch-ideologischem Zweck genutzt.

Die Zahlen der GAUCK-Behörde über die Anzahl der Überprüfungsanträge und über die Ergebnisse der Überprüfung sowie die daraufhin erfolgten Entlassungen (nicht nur im Öffentlichen Dienst) dürften noch die in sich stimmigsten sein.

„Seit 1991 wurden (bis 1995 - d.Verf.) beim Bundesbeauftragten zu insgesamt 1.564.200 Personen Anträge auf Überprüfung gestellt. Davon wurden 1.114.557 abgearbeitet, knapp 80 %. Bei 64.389 Personen wurden bislang Hinweise auf eine Stasi-Tätigkeit gefunden. (Das sind 5,78 % aller Überprüften- d.Verf.) Die Quote der belasteten Personen im öffentlichen Dienst lag anfangs bei rund 10 %, damit also fast viermal so hoch wie im Durchschnitt der Bevölkerung.“⁷

Die „Belastungsquote“ ist in den verschiedenen Bereichen des Öffentlichen Dienstes sehr unterschiedlich. Im Land Berlin gab es bei 10.100 überprüften Polizisten in rund 14 % eine Stasi-Verwicklung, bei der ehemaligen Deutschen Post waren 21,6 % belastet, bei der NVA 15 %.

Fast alle Personen, die heute im Öffentlichen Dienst der neuen Bundesländer beschäftigt sind, haben einen neuen Personalfragebogen ausgefüllt und wurden überprüft, und zwar vor allem im Hinblick auf die Involvierung in die Staatssicherheit. Eine Regelanfrage, so erklärte die GAUCK-Behörde,

7 Pressemitteilung der „GAUCK-Behörde“ vom 23.2.1995, S. 2, auch für das folgende Zitat.

finde dennoch weder im öffentlichen noch im nicht-öffentlichen Dienst (z.B. Kirchen, Verbände, Wirtschaft) statt, da es den Arbeitgebern freigestellt sei, ob und wer überprüft werden solle.

Um diese Probleme bei der statistischen Erfassung der personellen Umstrukturierung im Öffentlichen Dienst zu vertiefen, möchte ich das Beispiel der Bildungspolitik intensiver diskutieren. Der Berufsstand der *Lehrerinnen und Lehrer* wird nach einem politischen Systemwechsel immer besonders kritisch beäugt, in Deutschland sowohl 1945 als auch 1989. Neben den Schulen (und den Hochschulen, die ich hier auslasse) gehörten in der DDR in diesen Bereich auch die Krippen, Kindergärten und Horte, auch Jugendleiter der FDJ. Nach 1989 sollten in den meisten neuen Bundesländern Lehrer unter anderem dann nicht weiter beschäftigt werden, wenn sie für die Staatssicherheit tätig gewesen waren.

Schon die scheinbar einfache Aufgabe der wissenschaftlichen Erfassung derjenigen, die vor und nach 1989 als Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen beschäftigt waren bzw. sind, ist vermutlich heute nur annäherungsweise möglich, da es nahezu unüberwindbare Schwierigkeiten gibt. Das hat verschiedene Gründe:

- In den Statistiken sind die alten Bezirke der DDR nicht immer identisch mit den neuen Ländergrenzen.
- Nach der Reorganisation der Bildungsressorts noch vor Ende der DDR wurden zwei getrennte Ministerien zu einem zusammengelegt, was ebenfalls statistische Probleme schafft.
- Unter „Lehrpersonal“ sind häufig auch jene gefaßt, die überwiegend in anderen Bereichen tätig waren, aber ein Lehrdeputat in Schulen hatten, wie Horterzieher/-innen oder FDJ-Jugendleiter. Noch unter der DDR-Regierung MODROW wurden vom November 1989 bis Mitte 1990 „mehrere tausend Personen in den Schuldienst eingestellt (,MODROW-Lehrer‘), die zwar Jahre zuvor eine pädagogische Ausbildung absolviert hatten, zwischenzeitlich aber in anderen staatlichen Einrichtungen der FDJ, SED oder den ‚Massenorganisationen‘, nicht selten auch hauptamtlich für das Ministerium für Staatssicherheit tätig geworden waren.“ (BMF 1994, S. 111) Von diesen Neueinstellungen wurden allein in Sachsen 3.000 Personen später wieder entlassen.
- Die freiwillig aus dem Öffentlichen Dienst Ausgeschiedenen sind nicht immer aufgeführt,
- die Frühberentungen sind statistisch nur in seltenen Fällen angegeben,
- die Neueinstellungen (darunter die jüngeren Jahrgänge und auch die Zugänge aus dem Westen) sind im Regelfall erst ab 1992 dargestellt,

- dreiviertel aller Berufsschulen der DDR, nämlich 710, waren betriebliche Berufsschulen (BMF 1994, S. 112),
- die Rückläufe nach Anfragen an die GAUCK-Behörde waren zunächst schleppend,
- die „Entlassungen aus Bedarfsgründen“, sprich: die Streichungen eines angenommenen personellen Überhanges, u.a. von Russisch-Lehrern, sind - das ist evident - ohne Angabe darüber, ob dabei auch politische Gründe eine Rolle spielten.⁸
- Solche „Bedarfsprobleme“ verschärften sich in den folgenden Jahren noch durch den dramatischen Rückgang der Geburten nach Auflösung der DDR.

Die meisten Schätzungen über die Umwälzung im Öffentlichen Dienst im Allgemeinen und in der Lehrerschaft im Besonderen legen diese Schwierigkeiten nicht offen oder berücksichtigen sie nicht. Auch der Deutsche Bundestag bzw. das Ministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zeigte mit dem „9. Bundesjugendbericht“ (BMF 1994), wie sehr diese Schwierigkeiten präzise Statistiken nahezu unmöglich machen. Trotz dieser Probleme gibt es Annäherungen. Nach manchmal mündlichen, manchmal internen schriftlichen Angaben aus den entsprechenden Ministerien will ich versuchen, für das *Lehrpersonal der einzelnen neuen Bundesländer* folgendes Bild zu skizzieren:

Der Anteil derjenigen, die von der GAUCK-Behörde als „belastet“ eingestuft worden waren, ist relativ gering. Er schwankt nach den mir vorliegenden Angaben je nach neuem Bundesland zwischen 2,5 % und 5 % „bedenklicher“ bzw. „belasteter“ Lehrerinnen und Lehrer. Der Anteil der daraufhin Entlassenen ist mit ca. 1 % noch wesentlich geringer. Aber: Die tatsächliche personelle Umwälzung vor und nach 1989 erfährt man nicht über die Anfragen an die GAUCK-Behörde, deren Rückläufe und die daraufhin ausgesprochenen Kündigungen, sondern nur über die Zahlen des alten „Lehrerbestandes“ (von 1989) in Gegenüberstellung zum späteren „Bestand“ unter Berücksichtigung der freiwillig aus dem Arbeitsverhältnis Ausgeschiedenen, der Neueinstellungen (dabei Junglehrer oder Lehrer aus dem Westen), der Frühberentungen, der politischen und der nichtpolitischen Kündigungen. Und hier stehen wir, wie gesagt, vor nahezu unüberwindlichen Schwierigkeiten.

8 Dankenswerterweise hat mir Herr SCHLUTTER vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) Einblick in diese Schwierigkeiten für das Land Brandenburg gewährt.

- In *Berlin* zum Beispiel wurden 4,5 % der Lehrerinnen und Lehrer bis 1994 als belastet eingestuft. Das waren 877 von 19.601 überprüften Lehrerinnen und Lehrern. Von diesen 877 wurden letztlich 184 entlassen, das sind 21 % der Belasteten oder nicht einmal 1 % der überprüften Ostberliner Lehrerschaft.
- In *Sachsen* gab es nach 1989 die deutlichste *politische* Beurteilung der Lehrerschaft. Hier sollen im Schuljahr 1990/91 55.010 Lehrerinnen und Lehrer beschäftigt gewesen sein, im Schuljahr 1994/95 waren es 45.746⁹, die sich 42.500 Stellen teilen (mithilfe von Teilzeitleösungen). Das heißt, daß ein Rückgang um knapp 17 % zu beobachten ist, laut 9. Bundesjugendbericht waren es ca. 18 % (BMF 1994, S. 121). Bei den Entlassungen soll fast immer - nach Einzelfallprüfung - die mangelnde politische Eignung im Vordergrund gestanden haben, ohne die Möglichkeit von „Auflösungsverträgen oder Vorruhestandsregelungen“.
- In *Mecklenburg-Vorpommern* sind im ungefähr gleichen Zeitraum von 25.000 Lehrern 5.000 „meist aus Bedarfsgründen“ entlassen worden. Das sind 20 %. Am Ende des Schuljahres 1991/92 wurden 4.270 Stellen gestrichen, jedoch nur 3.200 Lehrer entlassen, was u.a. zu Teilzeitverträgen geführt haben soll.¹⁰
- Für *Thüringen* konnte ich keine wirklich vergleichbaren Zahlen erhalten.
- In *Sachsen-Anhalt* wurde bis 1992 die Zahl der Lehrerinnen und Lehrer von ca. 38.000 auf ca. 32.000 reduziert. 4.500 wurden entlassen, 1.400 in den Vorruhestand versetzt. Weitere 2.000 Stellenstreichungen wurden durch Teilzeitleösungen kompensiert. Das heißt: Es gab mindestens einen Rückgang der Lehrerzahlen um ca. 16 % bzw. um 21 %.
- In *Brandenburg* verzichtete man weitgehend auf Entlassungen zugunsten einer Teilzeitleösung: Das Lehrdeputat wurde um 20 % gestrichen, das Gehalt entsprechend. Daher sollen nur jene entlassen worden sein, deren Tätigkeiten für das MfS nachgewiesen wurden. Aus Brandenburg liegen zu dieser Frage relativ genaue Angaben vor, so daß am Beispiel Brandenburgs die Probleme der Statistik demonstriert werden können.

9 Erklärung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus, vom Referat 14 zugesandt am 15. März 1996.

10 Mündliche Auskunft, verglichen mit dem Jugendbericht; auch für die folgenden Zahlen.

Anzahl der Anfragen an die Gauck-Behörde insgesamt	Anzahl der Rückläufe von der Gauck-Behörde	von Spalte 2: vor Rücklauf Ausgeschiedene	Von Spalte 2: unbedenklich	von Spalte 2: bedenklich / zweifelhaft	daraus resultierende Kündigungen insgesamt
Die folgende Zeile gilt bis zum 31.07.1995:					
33.866	31.772	2.575	28.179	1.018	319
Die folgende Zeile gilt bis zum 31.07.1996:					
34.515	33.305	2.704	29.282	1.319	218

Quelle: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: „Teil 1: Erfassen personeller Veränderungen aufgrund der Auskünfte der GAUCK-Behörde bis zum 31.07.1995 (Beendigung von Arbeitsverhältnissen aufgrund der Zusammenarbeit mit dem MfS und/oder Falschaussagen im Personalfragebogen)“¹¹

Schon der Vergleich der unterschiedlichen Angaben der auf Grund von Bedenklichkeitsangaben der GAUCK-Behörde für die Zeit bis zum 31.7.95 bzw. bis zum 31.7.96 vom Land Entlassenen zeigt, wie ungenau oder sogar „wechselhaft“ die Statistik ist. Ich beziehe mich im folgenden auf die Angaben bis 1995, um einen Vergleich zu den anderen Bundesländern zu ermöglichen. Das heißt: In Brandenburg wurden nur 319 (bis 1996: 218) nach GAUCK-Anfrage und Einzelfallprüfung entlassen von insgesamt 33.866 (1996: 34.515) Angefragten, das wäre mit 0,94 % (bis 1996: 0,63 %) ebenfalls eine extrem geringe Zahl.

Bei genauerer Kenntnis der Statistik müssen diese Zahlen für Brandenburg jedoch etwas anders interpretiert werden. Nimmt man die Zahl derer hinzu, über die es Anfragen gab, die aber zuvor ausgeschieden sind, erhöht sich die Zahl der Ausgeschiedenen zusammen mit den 319 Entlassenen auf 2.994 Personen, das heißt ca. 9 %. Die Überprüfungsanfrage hat also bereits für sich die Wirkung gehabt, daß ein großer Teil der Lehrer, die nach 1989 aus dem „Öffentlichen Dienst“ schieden, in diesem Sinne „freiwillig“ gingen. Unter ihnen dürfte der Anteil der politisch Belasteten, zumindest als Dunkelziffer, höher als im Durchschnitt sein. Dieses Phänomen ist auch eine allgemeine Erscheinung: So sollen im Lande Brandenburg 85 % derjenigen, die nach 1989 den Staatsdienst verließen, freiwillig gegangen sein. Sie fallen damit aus den Statistiken heraus, die die personellen Umwälzungen nach 1989 in ihrer politischen Dimension darstellen sollen.

11 Vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Brandenburg) 1996/97 zugesandt.

Doch auch die Zahl von 9 % Entlassenen und „Gegangenen“ gibt nicht die wirkliche Umwälzung in der Lehrerschaft vor und nach der Wende wieder – die war hier ebenfalls wesentlich tiefgreifender. Auch für Brandenburg zeigen die entsprechenden Zahlen, daß wesentlich größere Veränderungen stattgefunden haben: laut einer dpa-Meldung, die der 9. Bundesjugendbericht übernahm, waren im Frühjahr 1993 29.500 Lehrerinnen und Lehrer beschäftigt (BMF 1994, S. 120), im Schuljahr 1996/97 28.883¹², während im Jahre 1990 jedoch 44.994 Personen im Lehrbereich tätig waren, unter ihnen 34.755 „Lehrer im Unterricht“.¹³ Nimmt man nur diese letzte Zahl als Grundlage der Berechnung, bedeutet dies einen Rückgang innerhalb von drei Jahren (1990 bis 1993) von mehr als 5.200 Lehrerinnen und Lehrern; das wäre eine Reduktion um 14,96 %, innerhalb von 6 Jahren (bis zum Schuljahr 1996/97) um 5.872 oder 16,9 %.

Aus dem *Westen* sind übrigens relativ wenige Lehrerinnen und Lehrer in den brandenburgischen Schuldienst gekommen, wie eine Untersuchung der Studienabschlüsse zeigt: Nur 785 der 28.883 Lehrerinnen und Lehrer haben einen Abschluß, der nicht in der noch existierenden DDR gemacht worden ist, das wären 2,72 %. Berücksichtigt man auch Altersgruppen bzw. Abschlüsse in der Nach-DDR-Zeit können nur ca. 100 Lehrer aus den alten Bundesländern gekommen sein, das wären 0,35 %.¹⁴

2.3 Konsequenzen aus den Statistiken

Eine präzise Erfassung der tatsächlichen Wechsel im Lehrpersonal der neuen Bundesländer zwischen 1989 und 1995, die selbständige Kündigungen und Neueinstellungen berücksichtigte, ist heute also nur annäherungsweise möglich. Dennoch läßt sich aufgrund dieser Zahlen vermuten, daß es einen Personalwechsel nach 1989 gegeben hat, der je nach Bundesland zwischen 16 % und 21 % oder etwas höher gelegen haben muß.¹⁵ Über die politi-

12 MBJS: Hauptamtliche/hauptberufliche Lehrkräfte nach Qualifikationen und Schulformen (Schulen in öff. Trägerschaft, S. 6 (Stichtag der Erhebung: allgemeinb. Schulen 2.9.96, berufsb. Schulen 25.10.96).

13 Laut Statistik des MBJS: Stellenübersicht vom 26.2.1991, die mir freundlicherweise vom Referat 43 Ende März 1996 überlassen wurde.

14 Lt. Qualifikationsstatistik bzw. der mündlichen Äußerung von Herrn SCHLUTTER (MBJS).

15 Damit erweisen sich die Schätzungen von KLEMM und anderen aus dem Jahre 1992 für alle neuen Bundesländer als relativ angemessen, liegen jedoch an der unteren Grenze. Sie gingen davon aus, daß im Jahre 1989 auf dem Gebiet der ehemaligen DDR ca. 185.000 Lehrer im Schuldienst beschäftigt waren, und daß diese Zahl im Jahr 1992 auf

schen Gründe lassen sich keine Angaben machen, über die Belastungen liegen die Zahlen der GAUCK-Behörde vor, die von 2,5 % bis 5 % Belasteten ausgeht.

Nach diesen Zahlen ist es abwegig, die quantitativen Personalwechsel in der Lehrerschaft nach 1989 in der DDR und in den neuen Bundesländern mit dem nach 1945 gleichzusetzen – wie dies manche Autoren aus politisch-ideologischen Gründen tun. Damals ging es in der SBZ um die ungleich höhere Zahl von 88 % Neulehrern (vgl. vor allem GRUNER 1995).

Da realistische Zahlen schwer zu erhalten waren und häufig aufgrund von Anfragen von PDS-Abgeordneten von den Ministerien in Landesparlamenten beantwortet wurden, hat zum Beispiel die PDS geschlossen, daß die Entlassungen verheimlicht werden sollten, daß es eine „Entlassungswelle“, ja eine „Hexenjagd“ gegeben habe. Das ist falsch. Der größte Teil derer, die den Lehrerberuf verließen, so darf man annehmen, ist im Vorfeld gegangen oder/und in Form der eigenen Kündigung, ohne daß wir die Gründe wissen, sie jedoch vermuten können. Die Annahme ist äußerst plausibel, daß unter denjenigen, die den Stellenstreichungen zum Opfer fielen, die Zahl der Belasteten höher war als unter denen, die geblieben sind. Auch andere Quellen, wie z.B. persönliche Befragungen von Lehrerinnen und Lehrern, legen nahe, daß potentiell Belastete selbst gingen, ehe es zu Konflikten kam; und vor allem, daß mit vielen einvernehmliche Kündigungen oder Vorruhestandslösungen vereinbart wurden, um schon im Vorfeld Härtefälle zu vermeiden. Überdies gab es – an westlichen Maßstäben gemessen – einen „Überhang“, eine zu hohe Zahl an Lehrern und Lehrerinnen, und zwar keineswegs nur bei den Russisch-Lehrern.

Allerdings muß man auch, will man der tatsächlichen Umwälzung in der Lehrerschaft auf die Spur kommen, vorsichtig mit den in sich korrekten Zahlen umgehen, die von der GAUCK-Behörde veröffentlicht wurden (ca. 1% Entlassene nach Anfragen wegen Belastungen), weil sie nicht die tatsächliche Veränderung im Öffentlichen Dienst wiedergeben und dies auch nicht sollten. Besonders in den Zahlen der „freiwilligen Abgänge“ aus dem Schuldienst bereits nach der Anfrage an die GAUCK-Behörde wird deutlich, daß es ein Gefühl der Bedrohung gegeben haben muß, das der tatsächlichen Entlassungsaktion nicht entsprach. Lehrer als Teil des „ideologischen Staatsapparats“ hatten bei aller Betonung der erkämpften Spielräume Angst vor politischer Entlassung.

155.000 sank. Das hieße, daß es nach diesen Schätzungen einen Rückgang um 16,2 % gab, aus welchen Gründen auch immer.

Eine zusammenfassende Bemerkung zum Schluß: Nach 1989 hat es auf dem Gebiet der ehemaligen DDR zwar einen Umbau der politischen Repräsentationen, der Eigentumsverhältnisse, der Verwaltungen und gesellschaftlichen Strukturen gegeben, der ähnlich tiefgreifend war wie der 1945 im Osten, aber dennoch ist die „offizielle Entstalinisierung“ ungleich milder und weniger umfassend gewesen als die „offizielle Entnazifizierung“. Es gibt zwar auch die Hegemonie der neuen Führungen bei Integration der „Mitläufer“. Aber dieser Wechsel war zunächst von innen heraus, ohne Krieg erfolgt und dann frei gewählt. Und es existiert nach wie vor eine Partei, die sich in vielem als Nachfolgepartei der SED betrachtet und sich als Sprachrohr für spezifische ostdeutsche Interessen begreift.

3 Die „private Entstasifizierung“

3.1 Allgemeine Tendenzen der Verarbeitung des Lebens in der DDR

Im folgenden soll es um subjektive Sichtweisen, um die persönliche Verarbeitung der Vergangenheit gehen – zunächst um allgemeine Tendenzen in der Bevölkerung der ehemaligen DDR, die sich auch als Strömungen bei Lehrern und Lehrerinnen finden, dann um einige Spezifika innerhalb der Lehrerschaft sowie bei Eltern und Schülern. In dieser knappen Zusammenfassung stütze ich mich vor allem auf Forschungen, an denen ich beteiligt war¹⁶, auf lebensgeschichtliche Interviews, die im Institut für Geschichte und Biographie der Fernuniversität Hagen archiviert sind (inzwischen ca. 450 Interviews aus der DDR bzw. aus den neuen Bundesländern, darunter ca. 150 aus einem Projekt, das noch 1987, also vor der Wende durchgeführt wurde¹⁷), dann auf Forschungs- und Filmprojekte für das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg aus den Jahren nach der Wende bis 1995 und einige Interview-Sammlungen, die nach der Wende entstanden. Für das vom Brandenburger Bildungsministerium geförderte Projekt „Elternhaus und Schule in der DDR“ wurden ca. 50 Interviews durchgeführt (überwiegend mit Lehrerinnen und Lehrern, aber auch mit Eltern und ehemaligen Schülern). Es handelt sich zum Teil um Video-

16 Vgl. die Literatur, bes. die Arbeiten von THOMAS NEUMANN und mir.

17 Damals betrieben DOROTHEA WIERLING, LUTZ NIETHAMMER und ich Forschungen in der DDR. Die Ergebnisse dieser Forschungen, die im Projekt „Volkseigene Erfahrung“ unter der Leitung von LUTZ NIETHAMMER gewonnen wurden, sind nachzulesen in NIETHAMMER/V. PLATO/WIERLING 1991; V. PLATO/MEINICKE 1991.

Interviews, überwiegend jedoch um lebensgeschichtliche, halboffene narrative Tonband-Interviews.¹⁸

Wie konnte es kommen, daß bei der so weitgehenden Ablehnung der DDR, wie sie sich in den ersten Wahlen nach 1989 niederschlug, so viele enttäuscht sind vom Einigungsprozeß? Warum wird der Umfang der „Entstalinisierung“ trotz der relativ hohen personellen Kontinuität im Öffentlichen Dienst und auch in der Lehrerschaft betont und von „weitgehender Umstrukturierung“ oder gar, wie erwähnt, von „Hexenjagd“ gesprochen? Warum ist die verärgerte, zum Teil aggressive Ablehnung von Westdeutschen durch Ostdeutsche so gewachsen, wie auch umgekehrt?¹⁹ Zur Beantwortung solcher und ähnlicher Fragen reichen quantitative Beschreibungen der Wechsel nach 1989 nicht aus. Es reicht als Erklärung auch nicht aus, auf die Propaganda der PDS zu verweisen, die auf die „Kolonialisierung“ der DDR abzielt. Dazu muß man etwas erfahren über die Ängste und Anpassungszwänge, über die Hoffnungen und Enttäuschungen, über die Unsicherheiten und Kompetenzverluste, die die Neuorientierung brachte.

Ökonomische Gründe wie Arbeitsplatzverlust, Streichung von Zusatzrenten, Reduzierung der anerkannten Arbeitsjahre und ähnliches dürften hier Bedeutung haben, sind allein jedoch nicht entscheidend, da alle Befragungen²⁰ davon zeugen, daß eine Mehrheit trotz neuer und relativ hoher Arbeitslosigkeit und wesentlich stärkerer Differenzierung zwischen arm und reich die eigene ökonomische Situation nicht schlechter, sondern besser sieht als vor 1989. Auch die von uns befragten Lehrerinnen und Lehrer hatten keine oder nur geringe Verluste im Lebensstandard hinzunehmen. Schnelle Besserung wurde trotz des berühmten KOHL-Zitates von den „blühenden Landschaften“ im Osten gar nicht erwartet. Selbst die ökonomische Verunsicherung und die stärkere Selbstverantwortung, die die neue Situation verlangte, verstärkten zwar die Schwierigkeiten, mit denen man nach 1989 in der ehemaligen DDR fertig werden mußte, aber sie sind ebenfalls

18 Fünf wissenschaftliche Filme sind aus diesem Projekt entstanden und über die Fernuniversität bzw. Landesbildstellen erhältlich: zwei über Lehrer und Lehrerinnen, einer über projektorientiertes Lernen, einer über „Elternhaus und Schule“ und einer über eine Protestaktion an einer EOS 1968 (s.u.).

19 Auf die Frage in einer Allensbacher Untersuchung, „Würden Sie ganz gerne in die neuen Bundesländer ziehen und im Osten des Landes leben, oder würden Sie nicht gerne dorthin ziehen?“, antworteten 3 % mit „gerne“, 10 % mit „unter Umständen“, 33 % mit „nicht gerne“, 49 % „auf gar keinen Fall“, 5 % waren unentschieden (NOELLE-NEUMANN in FAZ v. 21.8.1996, S. 5).

20 So gibt es eine Reihe von Panel-Befragungen, die wiederkehrend solche Einstellungen untersuchen (vgl. z.B. NOELLE-NEUMANN in FAZ v. 12.8.1992, S. 8).

allein nicht entscheidend für die Tatsache, daß sich heute im Osten Deutschlands mehr Menschen als 1990 als ehemalige Bürger der DDR denn als Bürger der Bundesrepublik empfinden.²¹ Auch im außenpolitischen Denken, das Rückschlüsse auf andere Bereiche erlaubt, gibt es eine „unsichtbare Grenze“ zwischen Ost- und Westdeutschen, so in der Beurteilung der Amerikaner oder bei Menschenrechtsfragen im Verhältnis zu China.²²

Entscheidender für die Widersprüche zwischen Ost und West dürften jedoch andere Bereiche gewesen sein. Es ist der Verlust der Alltagsnormen im Osten, es sind Fremdheitsgefühle gegenüber den neuen, und zwar als westlich empfundenen Anforderungen im täglichen Leben, von der Steuererklärung bis zu Entscheidungen über Schultypen, von der Auswahl der verschiedenen Versicherungen bis zum Fehlen des Geschmacks von „Birne-Orange“ oder von der Bockwurst mit dem spezifischen DDR-Senf. Und vor allem: Ostdeutsche scheinen den Westdeutschen anzukreiden, daß sie sich Urteile anmaßen über das Leben in der DDR und das Verhalten von DDR-Bürgern, ohne auch nur eine Ahnung von den wirklichen Lebensverhältnissen in der DDR gehabt zu haben (v. PLATO 1991, 1995).

Aber darüber trauen sich viele frühere DDR-Bürger heute nicht zu sprechen: Fast dreimal mehr Ost- als Westdeutsche erklären, daß es nicht opportun sei, frank und frei seine Meinung zu offenbaren. Das ist sicher nicht nur eine Konsequenz der Vergangenheit, sondern auch eine Folge der gegenwärtigen Beurteilungen der Vergangenheit. Man hält sich angesichts der gesellschaftlichen Wertewechsel zurück mit den „positiven Erfahrungen“ oder den „Qualifizierungen im Laufe der eigenen Biographie“, die in der DDR gemacht wurden und die „nun nichts mehr wert“ seien. Die negativen Seiten der DDR-Gesellschaft wie die Angst, Vorsicht, Heuchelei oder das Doppelleben im offiziellen und im privaten Bereich werden demgegenüber im Fernsehen oder von aktiven Oppositionellen stärker betont. Dagegen gibt es Trotzreaktionen, aber auch andere reale Erfahrungen bei jenen, die man im Westen zur „schweigenden Mehrheit“ rechnet, oder bei den ehemals

21 Im Juni 1990 wurden Bürger der früheren DDR in einer repräsentativen demoskopischen Untersuchung gefragt, ob sie sich eher als Deutsche oder eher als Bürger der ehemaligen DDR fühlten. Die Mehrheit, nämlich 66 %, antwortete: eher als Deutsche. Nur 28 % empfanden sich eher als DDR-Bürger. Im Juni 1992, also fast zwei Jahre nach der Vereinigung und fast drei Jahre nach der Wende, war es umgekehrt: 51 % begriffen sich nun eher als Bürger der früheren DDR und nur 40 % als Deutsche (NOELLE-NEUMANN 1992).

22 53 % der Westdeutschen „mögen die Amerikaner“, aber nur 34 % der Ostdeutschen. Den Vorrang der Menschenrechte in den Beziehungen zu China betonten 49 % der Westdeutschen, in der ehemaligen DDR nur 37 % (NOELLE-NEUMANN 1996).

Aktiven für Staat und Partei der DDR, weniger natürlich bei den Oppositionellen und Opfern der DDR-Politik.

Welches sind diese „attraktiven“ oder „unangenehmen“ Seiten der DDR-Gesellschaft, die nicht von Westdeutschen beurteilt werden können?²³

Als wichtigstes: *Die DDR war in den ersten Jahrzehnten ihrer Existenz eine äußerst dynamische Aufstiegsgesellschaft*, die überdies mehr Frauen als im Westen in die soziale und berufliche Dynamik einschloß. Vor allem nach der Flucht von Millionen von Menschen in den Westen fand eine soziale Umgruppierung statt, die nicht stärker gewesen wäre, wenn es eine „wirkliche“ Revolution gegeben hätte: Zumeist qualifizierte Arbeitskräfte, wenn nicht gar bürgerliche Eliten, gingen in den Westen. Deren Positionen konnten Personen aus Schichten übernehmen, die unter früheren Bedingungen nicht in diese Stellen vorgestoßen wären. Dieser Prozeß schuf mehr oder minder starke Bindungen an das SED-System.

Innerhalb der Aufbaugenerationen wuchs *ein neuer Stolz, ein neues Selbstbewußtsein* in der Mitte der 50er Jahre, also gerade zu jener Zeit als die Furcht vor den terroristischen Seiten dieses SED-Regimes ihren Höhepunkt gehabt haben dürfte.²⁴ Einer der Gründe für diesen Stolz war das im Vergleich zu Westdeutschland „kleine Wirtschaftswunder der DDR“, das durch „eigene Kraft“ entstanden sei und „nicht durch die Marshall-Plan-Hilfe der Vereinigten Staaten“. Im Verhältnis zu den osteuropäischen Ländern hatte sich die DDR zum effizientesten Wirtschaftspartner entwickelt, und zwar mit den für „typisch deutsch“ gehaltenen Eigenschaften (Fleiß, Arbeitsethos, Genauigkeit, Sparsamkeit usw.). Dieser Stolz bezog sich auch auf Standards, die eher westlicher als östlicher Zivilisation zugeordnet wurden: „Wir sind die Westler des Ostens“. Insofern hatte der Stolz in der

23 Neues ist enthalten in den Forschungsteilen der fünf wissenschaftlichen Filmprojekte für das MBJS, die unter meiner Projektleitung von 1993 bis 1995 produziert wurden (vgl. NEUMANN/V. PLATO 1995; NEUMANN 1997; V. PLATO/WALZ 1995).

24 Anfang der 50er Jahre wurde der staatliche Gewaltapparat erweitert (darunter auch die junge Stasi); Bürgerkriegsmanöver der Polizei und der Betriebskampfgruppen wurden seit dem 17. Juni 1953 trainiert; es gab Verschleppungen, Verhaftungen und Prozesse wegen Feindschaft zum Sozialismus u.ä. Verbrechen bei weitgehender Einschränkung der Rechte der Angeklagten; die Grenzanlagen wurden seit 1952 als Folge des Kalten Krieges und der Spaltung zwischen Ost und West ausgebaut und Menschen aus dem Grenzgebiet ausgesiedelt. Es gab Verfolgungen von Westemigranten, „Titoisten“, „Agenten des Imperialismus“ und Saboteuren; auch die jungen christlichen Gemeinden wurden bedroht oder Sozialdemokraten verfolgt. In den 70er Jahren wurde zwar die Stasi vor allem in ihrem Bespitzelungssystem stärker entwickelt als in den 50er Jahren, aber der wahrnehmbare Terror war in den 50er Jahren gravierender.

DDR eine ökonomische und eine nationale Seite – und darüber hinaus biographische Bedeutung und Gewicht, weil so viele Menschen hart arbeiten und sich weiterqualifizieren mußten, um die neuen Positionen zu erreichen und auszufüllen. Deshalb sind besonders die älteren DDR-Bürger tief verärgert, wenn ihnen aus dem Westen mangelnde Arbeitsfähigkeit vorgeworfen wird. Für sie war und ist nicht die niedrigere Produktivität der DDR-Wirtschaft entscheidend, sondern die persönlich geleistete Arbeit.

Ein weiteres wesentliches Konsenselement in der DDR war mit diesem Prozeß sozialer Aufstiege verbunden. Meiner Meinung gab es einen „heimlichen konservativen Gesellschaftsvertrag“ zwischen den vielen Millionen Menschen, die die soziale Leiter emporgeklettert waren, und den herrschenden Eliten aus sogenannten Antifaschisten, Sozialisten und Kommunisten, die von der sowjetischen Besatzungsmacht eingesetzt worden waren. Die eine Seite dieses Vertrages bot Leistung, Anpassung und Wohlverhalten unter diesem neuen System; die andere Seite Aufstiegsmöglichkeiten, soziale Sicherheit und das Versprechen auf eine bessere Zukunft. Beide Seiten setzten sich vor allem ökonomische Ziele im Aufbau der Nachkriegszeit, was angesichts der Kriegsfolgen verstehbar genug ist und auch für die westdeutsche Gesellschaft ähnlich galt.

Diese Priorität der ökonomischen Ziele des Sozialismus verstärkte konservative Elemente in der Gesellschaft: z.B. den Vorrang von Karriere und Aufstieg, die subalterne Unterordnung unter die Anforderungen des Systems, das formal-autoritäre Pflichtbewußtsein unabhängig vom politischen System oder die Abwehr gegenüber Außenseitern und „unüblichen Lebensformen“. Auch diese Haltungen sind nicht so weit von jenen entfernt, die in den 50er Jahren in Westdeutschland dominierten. Die meisten älteren DDR-Bürger sahen die positiven Seiten der DDR in der staatlich geschützten Sicherheit, den niedrigen Kosten der Lebenshaltung und in dem Leben in Ruhe und Frieden ohne Hektik, aber in Gemütlichkeit. Die Vorzüge eines Ruhe- und Ordnungsstaates wurden gelobt und – wie in meinen eigenen Befragungen – ohne negative Konnotation.²⁵ Im Kontrast zur DDR wurde die (alte) Bundesrepublik kritisiert als ein Land mit hoher Arbeitslosigkeit und als hektische Ellenbogengesellschaft mit lauten Schwatzbudenparlamenten, einer verlogenen Presse, hoher Kriminalität und mit bestürzend

25 Es dürfte hier allerdings große Unterschiede zwischen der Provinz der DDR und den intellektuellen Zentren in Berlin, Leipzig oder Dresden gegeben haben. Es wäre ebenso falsch, die Szene des Berliner Prenzlauer Bergs mit den ländlichen oder kleineren industriellen Standorten zu vergleichen, wie es zu Fehlschlüssen führen würde, wenn man Kreuzberg mit – sagen wir – Abtsgmünd-Hohenstadt vergleichen wollte.

vielen Demonstrationen in den Straßen. Zugleich wurde der BRD als einem Land mit sehr viel besseren Einkaufs- und Konsummöglichkeiten und einer angenehmeren „Verkaufskultur“ Anerkennung gezollt.

Solche Konsenselemente zeigen sich überwiegend bei heute älteren Personen. Der Nachkriegskonsens in der DDR der Aufbauzeit mußte zerbröckeln, je weniger die Kosten für den sozialen Aufstieg, also Opportunismus, Anpassung, Doppelleben, Heuchelei usw., kompensiert werden konnten, z.B. durch einen höheren Lebensstandard, stärkeren Einfluß oder – vielleicht – durch eine neue Utopie oder grundlegende Überzeugungen. Das mußten die Kinder dieser Aufbaugenerationen stärker bemerken als ihre Eltern. Noch Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre, als HONECKER Partei- und Staatschef wurde, konnte eine neue hoffnungsvolle Sicht in die Zukunft beobachtet werden, trotz der Mauer, trotz der Niederschlagung des Prager Frühlings und sogar trotz des rasanten Ausbaus der Staatssicherheit in jener Zeit. Aber das sollte sich bald ändern, als nämlich die Folgen der ökonomischen Stagnation und der tiefen Krise spürbar wurden.

Insgesamt hatten in lebensgeschichtlichen Arbeiten *Familienkonflikte*, genauer: explizit oder implizit wiedergegebene *Generationskonflikte* in Familien, ein erhebliches Gewicht, z.B. wenn Kinder der Aufbaugenerationen ihre Eltern als Opportunisten und Heuchler kritisierten. In den 80er Jahren waren es vor allem jüngere Menschen, die das Ende der DDR dadurch auslösten, daß sie entweder das Land zu verlassen suchten oder die DDR durch eine Bürgerrechtsbewegung von innen heraus erneuern wollten. Das waren Mitglieder der Generationen, die den Aufbaugenerationen folgten.

Gegen vermutete oder ausgesprochene Vorwürfe aus dem Westen kann man heute in den neuen Bundesländern mehr oder minder verdeckt ähnliche Sätze wie nach 1945 hören: „Nicht alles war schlecht“, „Ich habe nur meine Pflicht getan“, „Wir haben nichts gewußt“, „Es wird doch heute alles übertrieben“, „Es war notwendig, in die Partei zu gehen, um Einfluß zu bekommen“, „um meiner Familie Chancen zu geben“, „um im Beruf voranzukommen“, „Mein Idealismus wurde mißbraucht“, „Bei uns war alles ganz unpolitisch“, „Ich habe mir nichts vorzuwerfen, da ich sowieso nichts hätte ändern können“ usw. Um Überzeugungen scheint es weniger gegangen zu sein, ebensowenig wie 1945, als sich die meisten als unpolitisch definierten und dies auch in den weiteren Jahren für sicherer hielten.

Andererseits sind – ebenfalls ähnlich wie 1945 – die Argumente zu hören, mit denen sich der Opferstatus auch von jenen reklamieren ließ, die nicht in die Mühlen des SED-Staates geraten sind: „Wir haben genug gelit-

ten, während es den Westdeutschen schon wieder gut ging“. Oder „Wir haben den Krieg dreimal verloren, zuerst gegen die Alliierten, dann durch das sowjetische System und die Reparationen in der Besatzungszeit und der DDR, und heute verlieren wir ihn zum dritten Mal gegen die Westdeutschen“. Es gibt wie 1945 zahlreiche Geschichten über überlistete tumbe Westdeutsche, die man damit aufs Kreuz legt, daß sie so wesentliche Dinge aus der DDR nicht wissen, wie die, daß es in der DDR keine Bundesliga, kein Dosenbier und keinen Katalysator gab. Alle diese Geschichten bestätigen ein „Wir-Bewußtsein“ ehemaliger DDR-Bürger, das vor allem von der Übereinstimmung gegen die „Sieger der Geschichte“, die Westdeutschen, lebt. Hier finden sich diejenigen, die die DDR früher kritisierten mit jenen, die sie verteidigten, nicht selten in einer bemerkenswerten Gemeinschaft. Verantwortungsunterschiede zwischen jenen, die in der DDR dem Machtapparat angehörten, und jenen, die ihre Objekte waren, scheinen sich dadurch im nachhinein abzuschleifen – wenn man von den aktiven Bürgerrechtlern absieht.

Es ist der Verlust der Alltagsnormen, der Zwang der Übernahme westdeutscher Verhaltensregeln, es sind berufliche Neuanforderungen, Umschulungen, die wenig Erfolg garantieren, und die Angst vor Arbeitslosigkeit, die verunsichern oder bitter stimmen. Darüber hinaus gibt es anmaßende Urteile aus dem Westen, die jedem DDRler mit dem Verdacht entgegenreten, autoritär, angepaßt, undemokratisch oder sogar ein IM der Stasi gewesen zu sein. Das Wort vom „Verlust der eigenen Biographie“, von der „Entwertung des eigenen Lebens“ geht – wieder mit denkwürdigen Parallelen zu Verarbeitungsstrategien nach 1945 – nach wie vor um in den neuen Bundesländern, nicht nur in den Wahlkämpfen der PDS. Auf der anderen Seite möchte nahezu keiner derjenigen, die ihre „positiven Erfahrungen“ in der DDR nicht weggewischt sehen wollen, die alte DDR wiederhaben. Die DDR und ihre Führer scheinen auch bei ihnen desavouiert (NOELLE-NEUMANN 1992, S. 8). Diese Ambivalenzen zeigen wiederum Ähnlichkeiten zur Verarbeitung nach 1945, als man nicht mit der Verantwortung der Nazis beladen werden, aber dennoch die „attraktiven“ Seiten der Zeit unter den Nazis nicht ausgelöscht sehen wollte.

3.2 Einige besondere Verarbeitungsmuster in der Lehrerschaft

Am Beispiel von *Lehrerinnen und Lehrern* will ich solche ambivalenten Haltungen näher belegen.²⁶ Zunächst gab es eine große Verunsicherung der Lehrerschaft, der Eltern und der Schüler nach der Wende wegen der erwarteten, aber noch unklaren neuen Anforderungen, wegen mangelnder neuer Schulbücher und Lehrpläne sowie wegen der nun notwendigen anderen politischen Orientierungen oder der neuen Schultypen. Auch ging die Angst um wegen der „politischen Durchleuchtungen“ und möglicher Stellenverluste oder Frühberentungen. Diese Ängste waren größer als die tatsächliche personelle Diskontinuität vermuten lassen könnte. Besonders die Unklarheit über die Kriterien für eine Grenzziehung zwischen belasteten und nichtbelasteten Lehrern, zwischen „normaler“ und „aktiv repressiver“ politischer Involvierung der Lehrerschaft förderte diese Ängste. Überdies waren sie je nach Bundesland verschieden, was Ungerechtigkeiten offenbarte.

Befragte Lehrerinnen und Lehrer betonten gegenüber vermuteten Vorwürfen der Indoktrination die Spielräume, die man sich als Lehrer gegenüber den politischen Anforderungen des DDR-Systems erkämpft habe, um pädagogisch befriedigend arbeiten zu können. Zugleich erwartete man damals von den Dozenten der Weiterbildungsmaßnahmen nach der Wende klare Aussagen über die neue politische Zielrichtung. Die westliche Hervorhebung der Vermittlung von „Pluralität“ und „Multiperspektivität“ bei Ablehnung traditioneller didaktischer Formen führte eher zu Verunsicherung.

Inzwischen hat sich dieses Bild gewandelt. Besonders die Schwierigkeiten bei der raschen Erstellung der Lehrmittel, die schwierige Kompetenzgewinnung der Repräsentanten der neuen Schulbürokratien, die Mühen der Fort- und Weiterbildung und die Erfahrungen mit den Schülern ohne den Druck des DDR-Systems, die Querelen bei der Einführung der neuen Schultypen haben bei den ehemaligen DDR-Lehrern die Vorstellung wachsen lassen, daß die Schulen der DDR nicht so schlecht waren wie ihr Ruf um 1989. Fast alle Lehrerinnen und Lehrer auf dem Gebiet der ehemaligen DDR halten ihre Ausbildung in der DDR für wissenschaftlich solide, päd-

26 Vgl. die erwähnten eigenen qualitativen Studien. Außerdem die Umfragedaten über die „Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung“ in: Jahrbuch der Schulentwicklung seit 1994 (ROLFF 1994 ff.); NEUMANN 1993; DU BOIS-REYMOND 1993; KRÜGER 1993; GEULEN 1993; KRÜGER/MAROTZKI 1995, die Beiträge in TENORTH 1997.

agogisch hilfreich, insgesamt für einen positiven Kompetenzerwerb.²⁷ Diese erworbenen Fähigkeiten hätten sich in der Schulwelt der DDR bestätigt, als man leistungsbewußte und ordentliche Schüler herangezogen habe, die weder kriminell noch rechtsradikal geworden seien.²⁸ Man hielt sich zunächst für die besseren Lehrer als die westdeutschen Kollegen (die sich selbst allerdings ebenfalls als qualifizierter empfanden).

Diese Kompetenzen aus der DDR-Zeit seien nach 1989 bedroht worden:

- durch die neuen Schultypen, die einfach den neuen Bundesländern „übergestülpt“ worden seien, besonders die Gesamtschule, die nur eine verdeckte Volksschule und überdies schlechter sei als die Polytechnische Oberschule (POS) der DDR,
- durch die nun erwünschte politische Zielrichtung, die man erst ausmachen mußte,
- durch das Übergewicht von westdeutschen Ministerialbeamten, das wegen der Partnerschaft mit westdeutschen Bundesländern und wegen der Übernahme westdeutscher Schulgesetze zugenommen habe,
- durch die Betonung einer Pluralität der wissenschaftlichen und politischen Ansätze, hinter der sich jedoch nur neue Idologien verbergen würden,
- durch die Geringschätzung von Leistung, Bildungsinhalten und Disziplin bei „Überbetonung“ didaktischer Formen und der Vielfalt der Lehrmittel,
- durch die geringeren Möglichkeiten der Durchsetzung von Ordnung und Disziplin bei den heutigen Schülerinnen und Schülern, was die ehemaligen DDR-Lehrer besonders erbittert, ebenso wie der Umgang der westdeutschen Kollegen mit diesem Problem.

Erbitterung ist vor allem aus qualitativen Befragungen darüber herauszuhören, daß die in Ausbildung und Beruf erworbenen Kompetenzen so gering geschätzt werden, daß das Gefühl vermittelt würde, die ganzen früheren Jahre als aktiver Lehrer seien mehr oder minder vergeblich gewesen.

Gegen diese Bevormundung und gewappnet mit den Erfahrungen der neuen Schulen und Lehrpläne seit 1989 wird nun gesetzt, daß nach 1989 häufig vieles nur anders genannt werde, was es in der DDR schon gab, daß früher eben die Arbeiterbewegung, jetzt der Liberalismus im Vordergrund stünden, daß man nicht einfach die staatlichen Aufträge übernommen, son-

27 Bestätigt wird dieser Befund unter anderen auch vom 9. Jugendbericht, S. 123 ff.

28 Ich zitiere hier Interviewpartner, die als Lehrerinnen und Lehrer in DDR-Schulen tätig waren.

dern seinen „eigenen Unterricht“ betrieben habe, daß es positive Seiten der DDR-Schule gab, über die man nicht sprechen dürfe, z.B. die regelmäßigen Elternbesuche, den polytechnischen Unterricht, die Kollegialität unter den Lehrern, die höhere Anerkennung als Berufsstand usw.

Es nimmt daher nicht wunder, daß fünf Jahre nach dem Ende der DDR die Zahl derer wuchs, die das Schulsystem der DDR für besser als das neue hielten. 64 % der Befragten einer repräsentativen Untersuchung wünschten sich die Einheitsschule in Form der zehnklassigen polytechnischen Oberschule zurück, ohne die ideologische Beeinflussung durch das DDR-System. Während 1992 38 % die alten DDR-Schulen nach Inhalt und Schulstruktur verändert sehen wollten, waren es 1994 nur noch 24 % (ROLFF 1994).

Aber auch hier ist festzuhalten: Keiner unserer befragten Lehrer wollte die DDR als politisches System wiederhaben, so daß sich der Wunsch nach der DDR-Schule ohne DDR-System schwierig ausnimmt. Die erweiterten Spielräume im Unterricht, die dem Lehrpersonal in den Anfangszeiten nach der Wende eher bedrohlich schienen, möchte man nicht mehr missen, und die ideologischen Fesseln von damals werden zunehmend als solche wahrgenommen, bei aller Betonung entsprechender westlicher Ideologeme. Auch im Westen werde „nur mit Wasser gekocht“.

Es wäre nicht uninteressant, die Einschätzungen von Ministerialbeamten aus den Bildungsministerien über die Lehrerschaft, die in der DDR ihre Ausbildung erfuhr und Berufserfahrungen sammelte, aber bis heute in Schulen lehrt, zu hören. Nur einige wenige Ministerialbeamte, die aus dem Westen stammen, haben sich mir gegenüber in Kurzinterviews dazu geäußert. Ich fasse diese nicht repräsentativen Äußerungen zusammen, weil etwas von den latenten Konflikten zu spüren ist, die angesichts solcher unterschiedlicher Sichtweisen wirksam sind.

Nach Einschätzung dieser Ministerialbeamten sind ehemalige DDR-Lehrer heute, nach einer kurzen Zwischenphase, in ihrer Haupttendenz wieder am Bildungssystem der DDR und ihren Normen orientiert, manchmal sogar an den alten Lehrbüchern. Sie seien überwiegend leistungs- und stoff-orientiert, lehrer- und weniger schülerzentriert. Man gehe wenig von den Bedürfnissen oder der Alltagswelt der Schüler aus, sondern habe nach wie vor eine („überholte“) „Stoff- oder Fachsystematik im Kopf“. Die ehemaligen DDR-Lehrer seien „wenig experimentierfreudig, wenig aufgeschlossen gegenüber westlichen Methoden, wie Gruppenarbeit, Projektarbeit oder handlungsorientiertem Unterricht“. Frontalunterricht sei die bevorzugte Form, der zu vermittelnde Stoff müsse klar und möglichst eindeutig sein, Pluralität sei wenig gefragt, wie überhaupt „westlicher Methoden-

schnickschnack“ oder die „Kuschelpädagogik“, die allerdings allmählich überall kritisiert werde.²⁹ Während der Abiturprüfungen sei unübersehbar, daß die Schüler abzufragendes, „eingebimstes Wissen“ beherrschen, aber weniger Interpretationen und noch weniger „den Text reflektieren oder gar selbständig einschätzen, problematisieren oder vernetzen können, also sich lösen vom reinen Stoff.“ Es gehe „alles am Text entlang“, es gäbe kaum „Abwägungen“ oder „selbständige Schlußfolgerungen“.³⁰ Dementsprechend herrsche eine „hohe Wertschätzung der Naturwissenschaften“ mit ihren eher eindeutigen Fragestellungen und Ergebnissen. Hier zeige sich eine Kontinuität zur DDR-Zeit. Positiv wird dagegen vermerkt, daß die in der DDR sozialisierten Lehrer und Lehrerinnen einen großen Drang zur Fort- und Weiterbildung hätten. Auch dies sei ein Erbe der DDR.

3.3 Einige spezifische Haltungen bei Eltern und Schülern

Die parallelen Befragungen von Eltern sowie Schülerinnen und Schülern lassen ebenfalls einige Thesen zu. Das Elternhaus wurde als eine andere Welt mit anderer Sprache und Verhaltensnormen begriffen, im Gegensatz zur Schule, in der man lernte oder lernen mußte, sich in den öffentlichen Standards der DDR zu bewegen. Diese Grunderfahrung wirkt heute noch nach bei ehemaligen DDR-Schülerinnen und Schülern, die nun Eltern oder Großeltern sind, zum Teil in Form von wachem Mißtrauen, zum Teil als subalterne Anpassung.

Die erwähnten Generationskonflikte zwischen Eltern und Kindern in der DDR waren zu unterschiedlichen Zeiten durchaus verschieden. Allgemein deutlich wurde jedoch, daß Kinder Anpassungsleistungen und Anpassungsanforderungen der Eltern seit den 60er Jahren zunehmend ablehnten, sich gegen Heuchelei und Opportunismus wandten und vielfach in Konflikt gerieten, weil sie – besonders Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre – die Insignien der westlichen Jugendkultur von Jeans und Minirock, von Rockmusik und langen Haaren, bis hin zu politischen Symbolen, wie z.B. dem „Peace-Zeichen“, annahmen. Die Auseinandersetzungen um die westliche Jugendkultur scheinen daher konservative Eltern und überzeugte SED-

29 Ich zitiere hier direkt oder indirekt aus diesen wenigen Interviews, die überdies auf Wunsch der Interviewpartner anonym bleiben müssen, trotz dieser methodisch problematisch geringen Gruppe.

30 Auf meinen Einwand, es gäbe ähnliche Kritik auch an jüngeren Abitur-Jahrgängen im Westen, wurde geantwortet, daß hier im Osten eine ungleich schärfere Kritik angemessen wäre.

Lehrer in eine Front gebracht zu haben. Umgekehrt waren viele dieser Eltern durchaus an der Konsumwelt oder an westlichen Vorstellungen von Lebensstandard und Lebensführung orientiert und wurden von ihren Kindern mit eher linken Ideologemen kritisiert (die aber in den späten 70er und in den 80er Jahren geringer wurden). Der Ost-West-Konflikt dürfte in diesem Sinne auch als Generationenkonflikt wirksam geworden sein.

In unseren Untersuchungen wurde auch deutlich, daß Mütter und Väter aus den ersten Aufbaugenerationen der DDR die staatlichen Angebote zur Erziehung der Kinder wie Kindergarten und Hort unter dem Druck der Berufstätigkeit und der Gewinnung eines angemessenen Lebensstandards zwar annahmen, aber dennoch eine stärkere familiäre Erziehung zu erreichen suchten. An diesen Stellen kam es auch zu Konflikten innerhalb der Elternpaare um neue Rollenzuschreibungen von „Mütterlichkeit“ oder „Väterlichkeit“, die sehr unterschiedlich in ihren Verlust- bzw. Gewinnseiten wahrgenommen wurden.

Diese Erfahrungen sollten mitbedacht werden, wenn es um die Beurteilung der neuen Schulen und ihrer Lehrer durch heutige Eltern geht. Die Wende hat so umfassende Veränderungen in den Schulen gebracht, daß die ehemaligen Schüler, also heutige Eltern, sich dort fremd fühlen müssen – ausgestattet mit nur geringer Kompetenz aus ihren früheren Schulzeiten. Daß dies zu Abwehr führen muß, ist verständlich. Die meisten bemerken, daß es den Lehrern ähnlich geht. Dies führt entweder zur konsensualen Meckerei gegen die westlichen Schultypen bei einem Lob der früheren DDR-Schulen oder zur besonderen Betonung von Leistung und Bildung in den Gymnasien. Erstaunlich häufig ist alles zugleich zu beobachten: Meckerei auf die neuen Schulen, Würdigung der DDR-Schulen und Bevorzugung des Gymnasiums vor anderen Schultypen.

So gibt es eine starke Tendenz bei den befragten Eltern, sowohl der Qualität der DDR-Schule als auch der der Kindergärten oder der Horte zu mißtrauen. Die kritischen Bemerkungen richten sich abstrakt vor allem gegen die politisch-ideologische Erziehung, aber konkret auch gegen die schlechte Hilfe bei Schularbeiten im Hort oder in der Schule oder gegen den Drill bei der Einteilung und Durchführung der Betreuung, vor allem im Hort: Mittagsschlaf, Spielen, Schularbeiten – alles hätte unter den Augen, der Kontrolle oder gar dem Befehl manchmal überforderter Erzieherinnen oder Erzieher, die in den ersten Jahren selten pädagogisch-didaktische Qualifikationen aufwiesen, befolgt werden müssen. Manche damalige Kinder (Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre) behaupten sogar, daß „Hortkinder“ schlechtere Chancen als „Elternkinder“ gehabt hätten, ihre Leistungen in

der Schule zu verbessern, Bildungsangebote wahrzunehmen, andere Sichtweisen als die der Schule kennenzulernen usw.

Auch hier gibt es wieder eine Gegenströmung, die die positiven Seiten der Horterziehung in den weit besseren Chancen für schlechtere Schulkinder oder für Kinder aus wenig gebildetem Elternhaus sehen: Die Kinder hätten in den Horten Hilfe, z.B. bei Schularbeiten, erfahren, die sie zu Hause durch weniger gebildete Eltern allein nicht bekommen hätten. Außerdem seien die Kinder zur uneigennützigen oder wenig egoistischen Kollektivität und zu Selbstbewußtsein in der Gruppe erzogen worden. Folge ist, daß es wegen der früheren starken staatlichen Bevormundung eine deutliche Tendenz der Betonung der familiären Erziehung gibt (z.B. gegen die Horterziehung oder gegen die Gesamtschule als Fortsetzung der alten POS).

Die Elternbesuche der Klassenlehrer und -lehrerinnen in der DDR-Zeit werden im allgemeinen sehr gelobt. Manchmal schwingt jedoch mit, daß diese Besuche auch zur Kontrolle dienten oder die ideologisch-pädagogischen Ansätze der Schule bei Eltern durchsetzen sollten. Aber auch hier hat es mehr oder minder deutliche Absprachen zwischen Eltern und Lehrern gegeben, die dazu dienten, Konflikte der Lehrer (!) zu vermeiden oder im Vorfeld zu regeln, so daß die Aktenwirklichkeit für die höheren Stellen harmonisiert werden konnte.³¹

3.4 Chiffren der Umorientierung

Seit 1990 geht es, ähnlich wie nach 1945, einmal mehr um die Symbole der Anerkennung der eigenen Leistungen und um die vermutete Mißachtung des bis zum Systemwechsel geführten Lebens. Es geht den befragten Lehrern zumeist nicht um Verantwortung von Individuen in politischen Systemen, besonders nicht um ihre eigene, auch nicht als Lehrer. Hier gibt es bei allen Unterschieden strukturelle Ähnlichkeiten in der Verarbeitung politischer Brüche nach 1945.

In den Beschreibungen der heutigen östlichen deutschen Welt spielen erneut vor allem die negativen Geschichten eine Rolle, die nur angedeuteten Episoden, die wie Chiffren des gemeinsamen Einverständnisses erzählt werden, manchmal geradezu Symbolcharakter erhalten: die Treuhand, die die ostdeutsche Industrie als mißliebige Konkurrenz „plattgemacht“ habe, stand lange Zeit an der Spitze der „Negativ-Hitliste“ in den ostdeutschen Erzählungen; der ellenbogige skrupellose westdeutsche Geschäftsmann, der mit Hilfe der Treuhand seine Schäfchen ins Trockene bringt; der mitleidlose

31 Daher bieten sich in solchen Forschungsfeldern mentalitätsgeschichtliche Methoden an.

westdeutsche Hausbesitzer, der rechtmäßige östliche Hausbesitzer vertreibt; der gelackte westdeutsche Professor, der mit Hilfe neuer Seilschaften, die die SED-Seilschaften abgelöst haben, einen Lehrstuhl trotz geringerer Qualifikation als sein ostdeutscher Konkurrent erhält; die Umbenennung von Straßen, obwohl diese auch für ein Gesamtdeutschland bedeutsame Namen trugen, z.B. CLARA ZETKIN, KARL MARX oder FRIEDRICH WOLF; der Fragebogen im Schuldienst, der eine berufliche Laufbahn zerstört; oder die Akte der GAUCK-Behörde, die jemanden in den Selbstmord getrieben hat; der junge Krebskranke, der völlig verarmt ist, weil ihm die Zusatzrente wegen Staatsnähe seines früheren Betriebes aberkannt wurde; die tarifliche Rückstufung der altverdienten Krankenschwester; die alleinstehende kranke und schwangere Frau, die ihr Kind nicht mehr abtreiben lassen kann; oder die neuen Bürokraten im Bildungsministerium aus dem Westen, die die alten SED-Bürokraten abgelöst hätten, die aber nicht besser, sondern nur anders seien, und die die Lehrer schurigeln, mit denen man aber auch noch fertig werde, und vieles andere mehr. Solche angedeuteten Erzählungen erscheinen auch deshalb wie in das Bewußtsein eingegrabene Chiffren oder erhalten gar symbolischen Charakter, weil sie nicht als Belege zitiert werden, um einen allgemeinen Entwicklungsprozeß zu charakterisieren, sondern weil sie gerade umgekehrt nur angedeutet werden, um sich ebenfalls im allgemeinen Strom eines Einverständnisses, in der konsensualen Wärme gemeinsamer Erinnerungen und Interpretationsmuster zu finden.

Ähnlich ist es mit der konsensualen Abwehr auf der anderen Seite: Nicht nur die ewig Angepaßten hatten ihre Negativsymbole, sondern auch die Opfer des SED-Systems, und zwar diametral entgegengesetzte: Das Haus, das einem nach Ausreise in den Westen genommen wurde, nun aber nicht mehr herausgegeben wird; die mangelnde Entschädigung, die man wegen zwangsweiser Umsiedlung, z.B. an der Grenze, erhofft hat; derselbe Richter, der früher einen Kritiker des DDR-Systems verurteilt hat und seinem Opfer ausgerechnet in dessen Rehabilitationsverfahren an gleicher Stelle erneut gegenüber sitzt; die Entschuldigungen, die man vermißt, wenn man nach Ausreiseantrag von den ehemaligen Kollegen in der DDR verraten worden war, nun zurückkehrt und wiederum auf Abwehr trifft (etc.).

Unter den Lehrern ist der brandenburgische Ministerpräsident STOLPE die Symbolfigur in mehrfachem Sinn: Er steht für alle, die sich im DDR-System bewegten – kontrolliert, aber sich dennoch um Spielräume bemühend (wie die Lehrer selbst); im Bild der anderen steht STOLPE für die Verlogenheit des neuen Systems, der genau das in der DDR tat und ver-

schwieg, was nach 1989 zur Entlassung jedes x-beliebigen Lehrers geführt hätte.

Das Vertrackte liegt darin, daß immer etwas allgemeineres stimmt an dem, was diese Chiffren, diese um Einverständnis heischenden Geschichten repräsentieren sollen. Zugleich überzeichnen sie, machen Sonder- und Härtefälle zum allgemeinen Beleg für die Unerträglichkeit oder die Ungeerechtigkeit heutiger Verhältnisse.

Die Geschichten sind demgegenüber rar, die im Gegensatz dazu in der Beschreibung des Einigungsprozesses im Sinne dessen genutzt werden, was von der DDR positiv übriggeblieben und akzeptiert ist. Zumeist beweisen Künstler oder Fernsehansagerinnen der DDR, die nach 1989 im Westen oder in der früheren Bundesrepublik Karriere gemacht haben, daß die DDR gerade auf diesem Gebiet Bedeutsames hervorgebracht hat; Sportler, die in Ost und West beliebt sind, wie KATHI WITT oder die bekannten Boxer aus Frankfurt an der Oder, die von westdeutschen Showmanagern zu ehrenhaften Repräsentanten neuer deutscher Gemeinsamkeit stilisiert werden.

4 Schluß

Es gibt strukturell ähnliche und sogar gleiche Elemente der Verarbeitung politischer Brüche, der Bewertung und Umdefinition der eigenen Biographie 1945 und 1989, vielleicht sogar allgemein nach fundamentalen Brüchen im politischen System.

Ziele und Inhalte dieser Umbrüche, insbesondere Grundrechtsfragen oder Fragen des politischen Systems scheinen eher zweitrangig gegenüber Konsumerweiterungen oder gegenüber mindestens symbolischer Anerkennung der Schwierigkeiten des Lebens in einer Diktatur und den damit verbundenen Anpassungsproblemen. Der allgemeine Totalitarismusverdacht, unter den sich viele Ostdeutsche durch Westdeutsche gestellt fühlen, insbesondere frühere DDR-Lehrer, führt ebenso zur Abwehr wie die Forderung nach Widerständigkeit – sogar im Nachhinein. Es zeigt sich sowohl 1945 wie 1989 eine wachsende „Solidarität der beteiligten Generationen“, eine Gemeinschaft gegen die Sieger der Geschichte und die „politischen Moralisten“, seien es Emigranten aus dem Dritten Reich, seien es Bürgerrechtler aus der DDR.

Dagegen fehlt nach 1989 etwas, das doch ein gewisses Lernpotential nach 1945 ausmachte: wachsende Schuldgefühle auch über das Nichtwissen und das Nichtstun in einer Diktatur. Es scheint eher umgekehrt: Nach 1945 wurden die alliierten Sieger im Westen und ihr politisches System zunächst

trotzig und uninformiert deutsch-national abgelehnt, dann zunehmend positiver gesehen, bei verschwiegenen oder abgewehrten Schamgefühlen über die eigene Involvierung in den Nationalsozialismus. Nach 1989 gab es in der DDR positive Erwartungen und ein positives Bild über die bessergestellten Westdeutschen, das sich bald negativ veränderte. Da es in der DDR keinen Holocaust gab und auch keinen Expansionskrieg (sieht man einmal von der militärisch eher geringen Beteiligung an der Niederschlagung des Prager Frühlings ab), wurde der Zwang zur Verarbeitung der eigenen Geschichte nicht so fundamental mit der Schuldfrage verbunden wie 1945 nach Auschwitz. Andererseits ist die Bearbeitung der DDR-Geschichte oder die Dokumentation der Involvierungen von Bürgern in die Staatssicherheit durch die „GAUCK-Behörde“ und deren Publizität ungleich umfassender und gewichtiger als die wenigen Ansätze unmittelbar nach Gründung der BRD und der DDR. Dies führt offensichtlich bei vielen unserer Befragten zu einem Gefühl von ungerechter Beurteilung mit zweierlei Maß, auch und besonders bei Lehrern.

Real, im Gegensatz zu diesem Gefühl, war 1989 die „offizielle Entstasifizierung“, vor allem im Öffentlichen Dienst und besonders in der Lehrerschaft, milder und weniger durchgreifend als die „offizielle Entnazifizierung“, aber die symbolisch besetzten Geschichten gegenüber den „Siegern der Geschichte“ sind ähnlich negativ und zugleich verschwiegen wie 1945. Vorherrschend ist – wiederum ähnlich wie 1945 – die laxer Erklärung, daß jedwede Politik ihre eigenen Verbrecher hervorbringe. Zugleich sind heute die Gewinne durch den wachsenden Konsum so groß, daß das Versöhnungs- und Lernpotential eher in der persönlich-ökonomischen Besserstellung liegen könnte denn in einer Kritik des politischen Systems der DDR. Aber der Kapitalismus kommt nicht so strahlend daher wie im Westen kurz nach der Währungsreform. Daher wurde im Osten die Belegung des Währungsanschlusses nicht *das* positive Symbol wie 1948 im Westen, wo die Währungsreform als die eigentliche Mutter der Bundesrepublik erinnert wird. Im Gegenteil: Der Kapitalismus heute hat die Ehrgeizigen und – wenn es nach den Geschichten von Ostdeutschen geht – die Betrüger, Hasardeure und Spekulanten in den Osten getrieben.

Wer bei den Lehrern eine umfassende Ablösung von der DDR-Geschichte und ihrer Verarbeitung, sowohl quantitativ als auch qualitativ, erwartet hat, muß auch von den hier zusammengefaßten Ergebnissen enttäuscht sein. Aber wer konnte das erwarten? Unter den vielen Besonderheiten der Verarbeitung der DDR-Geschichte ist eine Selbstverständlichkeit immer wieder hervorzuheben: Die 50jährige Geschichte der SBZ und DDR

hat das Argument der Sorge um die „Entwertung der eigenen Biographie“ gewichtiger gemacht als nach der relativ kurzen Zeit des „Dritten Reiches“. Diese Sorge vor dem Bedeutungsverlust der eigenen biographischen Erfahrungen und Kompetenzen dürfte wohl auch eine der wesentlichen Ursachen für die heutigen Einverständnisbrücken sein, die Verantwortliche und Nichtverantwortliche der SED-Diktatur auch im Bildungssystem näherhält als die verschiedenen Strömungen in Ost und West – für Westdeutsche manchmal kaum nachvollziehbar.

Literatur

- BOIS-REYMOND, M. du: Kindheit in Dresden und in der alten DDR. In: BIOS 6 (1993), H. 2, S.179–198.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.): 9. Bundesjugendbericht. Bundestags-Drucksache 13/70, 1994 (zit. BMF).
- ECKERT, E./V. PLATO, A./SCHÜTRUPF, J. (Hrsg.): Wendezeiten – Zeitenwände. Zur „Entnazifizierung“ und „Entstalinisierung“. Hamburg 1991.
- GEULEN, D.: Typische Sozialisationsverläufe in der DDR. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 1993, H. 26/27, S.37–44.
- GRUNER, P.: „Nun dachte ich, jetzt fängt’s neu an, nun soll’s sozial werden ...“. Zur Kritik des Neulehrermythos. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 943–957.
- KLEMM, K./BÖTTCHER, M./WEEGEN, M.: Bildungsplanung in den neuen Bundesländern. Weinheim 1992.
- KRÜGER, H.-H. u.a.: Kindheit im Umbruch. Biographien ostdeutscher Kinder. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 1993, H. 24, S. 32–39.
- KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995.
- MEINICKE, M.: Zur Entnazifizierung in der Sowjetischen Besatzungszone unter Berücksichtigung von Aspekten politischer und sozialer Veränderungen 1945 bis 1948. Diss. Berlin (Humboldt-Universität) 1984.
- DERS.: Die Entnazifizierung in der sowjetischen Besatzungszone. In: ECKERT/V. PLATO/SCHÜTRUPF 1991, S. 33–52.
- NEUMANN, T.W.: Elterngespräche nach der Wende. In: BIOS 6 (1993), S. 93–106.

- DERS./V. PLATO, A.: Elternhaus und Schule. Projektbericht für das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Ms 1995).
- DERS.: „Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden“. Was Lehrerinnen und Lehrer heute mit der DDR Schule verbindet. In: TENORTH 1997, S. 397–410.
- NIETHAMMER, L./V. PLATO, A./WIERLING, D.: Die volkseigene Erfahrung. Zur Archäologie des Lebens in der Industrieprovinz der DDR. 30 biographische Eröffnungen. Berlin 1991.
- NIETHAMMER, L.: Die Mitläuferfabrik. Die Entnazifizierung am Beispiel Bayerns. Berlin 1982.
- PIEROTH, B.: Regimebelastung und rechtsstaatlicher öffentlicher Dienst. In: Neue Justiz 46 (1992), H. 3, S. 89–92.
- PLATO, A. v./MEINICKE, W.: Alte Heimat – neue Zeit. Flüchtlinge, Vertriebene, Umgesiedelte in der SBZ und DDR. Berlin 1991.
- PLATO, A. v./LEH, A.: „Ein unglaublicher Frühling“. Erfahrene Geschichte im Nachkriegsdeutschland (Dokumente und Analysen). Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1997.
- PLATO, A. v./WALZ, L.: Zwei Welten. Elternhaus und Schule in der DDR (Film, Bildungsministerium in Brandenburg) 1995.
- PLATO, A. v.: „Eine zweite ‚Entnazifizierung‘?“. In: ECKERT/V. PLATO/SCHÜTRUMPF 1991.
- PLATO, A. v.: Fremdes Deutschland. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Gemeinsam sind wir unterschiedlich. Bonn 1995.
- DERS.: Les Alleagnes: le problème des réorientations politiques après 1945 et après 1989. In: Allemagne d'aujourd'hui, No. 132 (Avril–Juin 1995).
- DERS.: Elternhaus und Schule in der DDR. In: DERS. (Hrsg.): Die DDR in der Erinnerung (Studienbrief der Fernuniversität Hagen). Hagen 1996.
- ROLFF, H.-G. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 8–10. Weinheim/München 1994 ff.
- TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Weinheim 1997 (37. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).
- WELSH, H.: Entnazifizierung in der DDR und die Wende. In: ECKERT/PLATO/MEINICKE 1991, S. 65–76.

Anschrift des Autors:
 Dr. Alexander von Plato, Fernuniversität Hagen,
 Institut für Geschichte und Biographie,
 Liebigstr. 11, 58511 Lüdenscheld

Bildung als Selbstbildung, Leben als Selbstexperiment.

Der Lebens- und Bildungsweg des visuellen Lautpoeten Carlfriedrich Claus (1930–1998)*

1 Kontext und Fragestellung

Vor einem reichlichen Jahr, im November 1997, gab der Kunstbeirat des Bundestages, dem die Aufgabe zugewiesen worden war, über die Ausgestaltung der Regierungs- und Parlamentsbauten in Berlin zu befinden, eine Vorentscheidung bekannt: Zur Ausgestaltung des Berliner Reichstagsgebäudes sollten mehrere deutsche Künstler eingeladen werden: aus dem Westen u.a. SIGMAR POLKE, GÜNTHER UECKER, GEORG BASELITZ und GERHARD RICHTER, aus dem Osten BERNHARD HEISIG und CARLFRIEDRICH CLAUS.

Als diese Auswahl bekannt wurde, entbrannte eine heftige öffentliche Diskussion, die sich allerdings nur auf einen, den Leipziger Maler BERNHARD HEISIG konzentrierte. Wie kann es sein, wurde nicht nur von Prominenten gefragt, daß ausgerechnet Bilder eines DDR-loyalen, eines sogenannten Staatskünstlers an einem so prominenten Ort ausgestellt werden? Die Kritiker dieser Entscheidung sprachen von einem „kunsthistorischen Irrtum“ und von „politischer Instinklosigkeit“. ¹ Dem zweiten nominierten ostdeutschen Künstler, dem aus dem sächsischen Annaberg stammenden CARLFRIEDRICH CLAUS, schenkte hingegen kaum jemand Beachtung. Bestenfalls fand er Erwähnung als Kontrast zu HEISIG und auch dabei primär unter dem Gesichtspunkt seiner Nonkonformität im SED-Staat.

* Bei dem nachfolgenden Text handelt es sich um meine am 11. Januar 1999 an der Humboldt-Universität zu Berlin gehaltene Antrittsvorlesung als Privatdozentin für Historische Erziehungswissenschaft. Der Text wurde nur leicht verändert, sein spezifischer Charakter weitgehend beibehalten. Ich widme ihn, nicht nur als Dank für seine Unterstützung bei dieser Arbeit, meinem Lebensgefährten MATTHIAS MERKER.

1 Zitat aus einem öffentlichen Brief, den rund 60 Prominente (darunter RALPH GIORDANO, JÜRGEN FUCHS, LUTZ RATHENOW, FREYA KLIER, HANS HENDRIK GRIMMLING) im Februar 1998 aus Protest gegen die Nominierung BERNHARD HEISIGS verfaßt haben, vgl. TAZ vom 10.2.1998, S. 21; TAZ vom 11.2.1998, S. 7, 14.

Sein eigenwilliges Werk aber – als Autodidakt in einem als Selbstexperiment angelegten Leben geschaffen – nicht zuletzt CLAUS' Selbstbeschreibung als Kommunist und sein Beharren darauf, „kommunistische Ausstellungen“ zu machen (immerhin hat er für das Berliner Reichstagsgebäude seinen Experimentalraum „Aurora“ ausgesucht, dessen historischer Bezug der Russische Oktober ist), provoziert zu weit mehr und auch zu anderen Fragen, als sie im aufgeregten politischen Tagesstreit zu stellen sind.

Ich will in meiner nachfolgenden Beschäftigung mit CARLFRIEDRICH CLAUS zwei Fragen nachgehen. Erstens: Auf welche Weise eignete sich CLAUS, der den Großteil seines Lebens in den beiden deutschen Diktaturen verbracht hat, jene „qualifizierenden Befähigungen“ und „spezifischen Kompetenzen“ an, die Grundlage des „modernen Künstlers als Produzenten von kulturellen und ‚geistigen‘ Gütern“ (RUPPERT 1998, S. 27) sind? Als zweites interessiert mich die Frage nach dem inneren Zusammenhang zwischen dem Bildungs- und Lebensweg dieses Künstlers und gesellschaftsgeschichtlichem Kontext. Unter welchen sozialen Bedingungen wurde CLAUS ein „schöpferisches Individuum“, ein „kreativer Produzent von ästhetischen Zeichen, Formen und Bildern“ (ebd., S. 37), zu dem also, was gemeinhin unter einem „Künstler“ verstanden wird?

2 Kindheit und Jugend: Der Weg zum Autodidakten

CLAUS' erste Sprachexperimente fallen in das Jahr 1951, er war gerade 21 Jahre alt. Das Werkverzeichnis seiner Zeichnungen und Sprachblätter setzt im Sommer 1957 ein. Um die Voraussetzungen der Entstehung seines Werkes deutlich zu machen, will ich zunächst einen Einblick in CLAUS' frühen Lebens- und Bildungsweg bis in die fünfziger Jahre hinein geben.

CARLFRIEDRICH CLAUS wurde am 4. August 1930 in Annaberg, einer im sächsischen Teil des Erzgebirges gelegenen Kleinstadt, geboren. Er war das einzige Kind seiner Eltern, die ursprünglich aus Hamburg stammten. Ihren Lebensunterhalt bestritten sie mit einem Buch- und Kunsthandel, der allerdings nicht besonders florierte. Aufgrund finanzieller Schwierigkeiten mußte die Familie 1933 ihre bisherige Wohnung aufgeben; im Anbau der GLORIA-Lichtspiele bezog sie zwei kleine, spartanisch eingerichtete Zimmer. Diese Wohnung sollte bis 1993 das Domizil von CLAUS bleiben.

Die Familie CLAUS lebte in den dreißiger Jahren isoliert, sie gehörte ohnehin nicht zu den Alteingesessenen und, was schwerer wog, sie zeigte sich gegenüber dem Nationalsozialismus distanziert und pflegte weiterhin Kontakt zu ihren jüdischen Freunden. Dem Vater mißtrauten die neuen Eliten

im Ort ohnehin schon wegen seiner Mitgliedschaft in einer Freimaurer-Loge; mit den Jahren wurde der Druck immer größer, eine Verhaftung schien möglich.

Rückblickend sah CARLFRIEDRICH CLAUS in der wachsenden „inneren Widerstandskraft“ seiner Eltern die Antwort auf äußere Bedrängnis und Isolation, die am Ende auch dazu geführt habe, daß sie sich intensiv der „inneren Erziehung“ ihres Sohnes widmeten. „Es gab da keinen Generationskonflikt“, erinnert sich CLAUS, „weil wir uns alle solidarisch fühlten inmitten einer feindlichen Umwelt“ (1993 a, S. 126). Die Eheleute CLAUS schufen sich eine von moderner Kunst und Büchern geprägte „Gegenwelt“, ihren Sohn führten sie hierin frühzeitig und mit dem Bewußtsein einer besonderen Aufgabe ein.

Bereits mit acht Jahren, also 1938, lernte CARLFRIEDRICH durch sie die Werke jener Künstler der klassischen Moderne kennen, die im „Dritten Reich“ als „kulturbolschewistisch“ und „entartet“ verfeimt waren: GRIS, GROSZ, KANDINSKY, KLEE, LÉGER, EL LISSITZKY, PICASSO u.a. Daneben konnte CARLFRIEDRICH auf die elterliche Bibliothek zurückgreifen, was er ausgiebig tat.

Als Zehnjähriger beschäftigte er sich mit HEINRICH HEINE, CARL EINSTEIN, DANIEL-HENRY KAHNWEILER und las erste Arbeiten von ERNST BLOCH und KARL MARX. Die Eltern erzogen ihn freizügig, wie er selber sagt, „antiautoritär“. In die Schule hingegen ging er „höchst ungern“ (CLAUS in SCHUMANN 1976, S. 21). CLAUS war dort ein Außenseiter.

Um die Randstellung in Schule und lokalem Umfeld zu kompensieren, so meine These, zugleich motiviert von einem ausgeprägten Bildungswillen, begann CARLFRIEDRICH beizeiten, eigene Studien zu betreiben. Diese führten ihn im Alter von 10, 11 Jahren zur chinesischen, arabischen, vor allem aber zur hebräischen Sprachlehre. Als Hilfsmittel nutzte er Wörterbücher und Grammatiken. Die erforderlichen Bücher beschaffte sich CLAUS vorwiegend selbst, hauptsächlich über den bekannten Leipziger Verleger OTTO HARRASOWITZ (der übrigens bis zu einem ersten persönlichen Treffen mit CLAUS 1942 nicht wußte, daß er bislang mit einem Kind korrespondiert hatte).

Parallel zur hebräischen Sprache widmete sich CLAUS seit 1942 dem Studium der Thora, las NATHAN VON GAZA und die Kabbala des ISAAK LURIA. In der Schriftgestalt des Arabischen meinte er das Komplement zur hebräischen Quadratschrift zu finden. CLAUS experimentierte mit den Schriftzeichen. Indem er Laute isolierte und neugruppierte, unterbrach er die semantische Folgerichtigkeit der Wörter. CLAUS suchte damit „durch

willentliche Unterbrechung eingefahrener Abläufe [...] basale Dimensionen in Sprachdenken, Sprechen, Schreiben, und deren Vernetztsein mit Wahrnehmungstätigkeit, das heißt Sinnesrealität (freizulegen)“ (1991, S. 3). Schon in diesen ersten Versuchen bewegten ihn Fragen, die ihn in späteren Experimenten weiter beschäftigen sollten: Welche Einsichten und welche Emotionen werden möglich bzw. hervorgeholt, wenn wir die Sprache von ihrem „Kerker-Aspekt“, der verbindlich geltenden Form, befreien?

Dem jungen CARLFRIEDRICH war bewußt, daß von diesen Versuchen mit den beiden Sprachen [die ja vom Gedanken der „immer wieder zerschlagenen hebräisch-arabischen Zusammenarbeit“ (CLAUS 1998, S. 276) getragen waren] in der Schule nichts bekannt werden durfte, nichtsdestotrotz trug er die in seinem „Dienstbuch für das deutsche Jungvolk in der Hitler-Jugend“ geforderten Angaben zu „Name, Einheit und Anschrift des Buchinhabers“ in arabischen, punktierten Schriftzeichen ein (ebd.).

CLAUS machte sich in relativ kurzer Zeit mit den Grundzügen des Hebräischen und Arabischen vertraut. Mit Hilfe von Wörterbüchern und Grammatiken konnte er sie in langwieriger Arbeit lesen, übersetzen und schreiben, allerdings – eine Folge des autodidaktischen Prozesses – nicht sprechen. Ebenfalls um das 12. Lebensjahr herum arbeitete CLAUS den „Großen Lehrgang der chinesischen Schriftsprache“ durch, der ihn schließlich zur chinesischen Philosophie führte. Gleichzeitig interessierte er sich für Kriminalistik; seit 1942 abonnierte er das „Archiv für Kriminologie“. Angeregt vom Wissen um die unverwechselbaren Papillarlinien der menschlichen Fingerkuppen, beschäftigte ihn hierbei die Frage nach den Ausdrucksformen menschlicher Einzigartigkeit. Ebenso wie CLAUS' frühe Sprach- und philosophische Studien findet sich diese Beschäftigung mit der „Spurensuche des Subjektiven“ in den Themen seiner nachfolgenden Arbeiten wieder.

1944, nach dem Tod des Vaters, verließ CARLFRIEDRICH CLAUS vorzeitig das Gymnasium; Abitur und Studium waren ihm keine lohnende Perspektive mehr. „Hätte ich studiert“, kommentiert er später den Schulabbruch, „hätte mich (das) nur abgelenkt“ (1993 a, S. 121). Sowohl die selbstverantwortete Auswahl seiner Themen als auch die inzwischen erprobte Selbstunterweisung schienen ihm in einem institutionalisierten Bildungsgang nicht fortführbar. CLAUS wurde, wie er selber sagt, sein „eigener Lehrer“, das also, was nicht nur in der Erziehungswissenschaft unter einem Autodidakten verstanden wird.

Erst nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges absolvierte CLAUS (offensichtlich auf Drängen der Mutter, mit der er weiterhin zusammenlebte) an

zwei Tagen in der Woche an der Annaberger Handelsschule eine Ausbildung zum Kaufmann für Kunsthandel. In der verbleibenden Zeit ging er unvermindert eigenen Interessen nach. Diese galten seinerzeit dem Schamanismus und der Anthroposophie; daneben studierte er MEISTER ECKHART, JACOB BÖHME, SPINOZA, NOVALIS und PARACELSUS. In das Zentrum seines Denkens aber rückten zu Beginn der fünfziger Jahre KARL MARX und ERNST BLOCH.

Auf künstlerischem Gebiet interessierten ihn die experimentelle Poesie und die spontane Malerei. Mit 18 Jahren hatte er, vermittelt durch den damals noch in Dresden lebenden Kunstkritiker WILL GROHMANN, Kontakt zu den „Ur-Dadaisten“ RAOUL HAUSMANN und HANS ARP aufgenommen, deren Werk er bereits aus seiner Beschäftigung mit der 1920 in Berlin veranstalteten „Ersten Internationalen Dada-Messe“ kannte. Mit gleicher Aufmerksamkeit wandte sich der 18jährige den Begründern des russischen Futurismus – CHLEBNIKOW, KRUTSCHONYCH und MALEVICH – und dem Konzept ihrer 1915 in Petersburg präsentierten letzten futuristischen Ausstellung zu.

Die vielfältigen Studien CLAUS' trugen ihre Früchte: Schon als junger Mann verfügte er über ein weitreichendes Wissen. In seinem Weltbild bündelten sich, allerdings nicht ohne Verklärungen und zuweilen starker Emphase, Elemente der jüdischen Mystik, der Naturphilosophie, des chinesischen philosophischen Denkens, der MARXSCHEN Geschichts- und Gesellschaftsanalyse und nicht zuletzt die von BLOCH beeinflusste Idee des Kommunismus als ein ferner Erwartungshorizont.

Unterschiedlichste Wissensbestände und weltanschauliche Ideen gingen bei CLAUS eine ganz eigentümliche, teils verblüffende Verbindung ein, die es auch erlaubte, Teile eines Ideengebäudes aufzunehmen, andere außer Acht zu lassen. Diese, wenn man so will, Eigenwilligkeit wird – nicht ganz zu Unrecht – die Systematiker auf den Plan rufen, andererseits war es dieses unorthodoxe Vorgehen, das CLAUS Neues entdecken ließ. Ein Befund jedenfalls, der erneut auf den Autodidakten verweist: Weder in den offiziellen Kunstbetrieb noch in eine Bildungseinrichtung eingebunden, mußte sich CLAUS nicht an die Regeln einer Kunsthochschule, einer staatlichen Galerie oder an die Maßstäbe herkömmlicher Wissenschaft gebunden fühlen, schon gar nicht, wenn diese sich allzusehr in den Grenzen der eigenen Disziplin bewegten.

3 Werkgeschichte als Lebensgeschichte

3.1 Sprachblätter

Im nachfolgenden werde ich exemplarisch einige Arbeiten CLAUS' kommentierend vorstellen und diese zugleich als Quelle seiner (weiteren) Autobiographie lesen.

CLAUS selbst äußerte sich selten zu seiner Biographie als historischer Tatsache und wies statt dessen auf seine spirituelle Existenz:

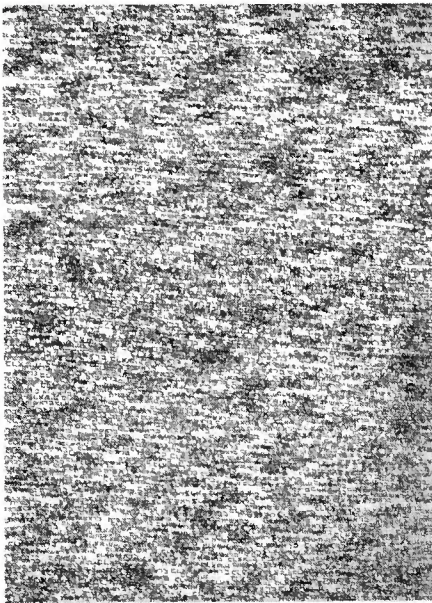
„Die exakteste, weil unwillkürlich und simultan entstandene Autobiographie ist aus meinen Arbeiten selbst erschließbar, seit Anfang der fünfziger Jahre. Auseinandersetzungen und Wechselwirkungen des papillarlinig versuchenden Lebens stehen unmittelbar ‚da‘. Experimentelle Existenz in experimenteller Arbeit: die Bedingungen, unter denen sie geschieht, sind in den Ergebnissen aufgehoben. Gegenwart“ (1993 b, S. 125).

In der Tat können wir mittels der objektiven Hermeneutik die „Welt als Text“² (GARZ/KRAIMER 1994; OEVERMANN 1986), in diesem Falle CLAUS' künstlerischem Arbeiten, wissenschaftlichen Abhandlungen und andere Selbstzeugnisse, auch als autobiographischen Text lesen. Solche Texte thematisieren, wie JÜRGEN HENNINGSSEN und andere für die Erziehungswissenschaft gezeigt haben, in zweifacher Weise Probleme und Möglichkeiten der Bildung (DERS. 1981; BAACKE/SCHULZE 1979; DIKOW 1988; HEINRITZ 1997; PRANGE 1985³). Zum einen sind sie Resultat und Beschreibung des „Lebenslaufs als Bildungsschicksal“; zum anderen verfolgt der Autobiograph mit seiner Darstellung die Absicht, wiederum „bilden, instruieren“ zu wollen (HENNINGSEN 1981, S. 15 f.). Mit seinen autobiographischen Texten (also ebenso mit den von ihm geschaffenen Kunstwerken) verleiht das „biographische Subjekt“ seinen lebensgeschichtlichen Erfahrungen gleichzeitig Ausdruck als Teil einer kollektiven Geschichte. Insofern muß die Analyse solcher Texte individuelle Autonomie wie gesellschaftliche Bestimmtheit [„die den Biographien innewohnenden Limitationen“ (PRANGE 1987, S. 357)] gleichermaßen systematisch berücksichtigen.

2 Nach dem Verständnis der objektiven Hermeneutik gelten neben verbalsprachlichen Äußerungen auch darüber hinausgehende Objektivationen menschlicher Tätigkeit wie Musik, Gebäude, Fotografien, Plakate oder Bilder als Text.

3 PRANGES Studie ist für die hier diskutierten Zusammenhänge insofern von Bedeutung, als er am Beispiel der Autobiographie RUDOLF STEINERS nach lebensgeschichtlichen Begründungen seines Erziehungs- und Bildungskonzeptes fragt (1985, bes. S. 31–52).

Abb. 1: „Der Beginn (der Thora)“, 28,4 x 20,9 cm



Die vorstehend abgebildete Zeichnung entstand 1960. CLAUS hatte in seinen Sprach- und Schreibexperimenten herausgefunden, daß gesprochenes Wort und Schrift nicht nur Informationen transportieren, sondern darüber hinaus selbst wieder Signale an das Sprachzentrum des Gehirns zurücksenden. Die Sprache werde im Sprechvorgang ein selbständiges, objektives Gebilde und materialisiere sich durch die „den Atemstrom figurierende Zunge“. Vor dieser Materialisierung stehe nach CLAUS aber die „fundamentale Kollision [...] zwischen gedanklicher Rede und dem Niederschlag der schriftwerdenden Rede“ (1964, S. 17). Wie ist dieser Vorgang, so seine Frage, zu visualisieren und damit erkennbar zu machen? Wie kann der Übergang vom Unbekannten, dem „Noch-Nicht-Bewußten“ (als Vorbewußtsein auf Kommen des) zum Gedanken und letztendlich zum Sprechen, zur Schrift dargestellt werden? Allgemeiner gewendet: Wie kann, mit BLOCH (1961), das Noch-Nicht-Gestaltete zum „Real-Möglichen“ der Geschichte werden?

In diesen experimentellen Kontext gehört das abgebildete Blatt, das den Titel trägt „Der Beginn (der Thora)“. Die Zeichnung ist dicht mit Myriaden von Schriftzeichen ausgefüllt; in unzähliger Wiederholung hat CLAUS hier-

für die Buchstaben des Wortes „Bereschith“ (Am Beginn) in winziger hebräischer Quadratschrift so auf das Papier gebracht, daß Schwingungen – „Textvibrationen“ – entstehen. In dem flächendeckenden Schreibstrom, der die gerade Zeilenführung ignoriert, sind Ballungen und Schneisen entstanden, die Bewegung – Veränderung – signalisieren. Der Betrachter ist berührt von diesen oszillierenden Schriftzeichen, denen er mit den Augen auf immer wieder neuen Wegen folgen kann.⁴

Inhaltlich steht dieser Versuch mit CLAUS' These in Verbindung, wonach sich in der hebräischen Schriftsprache, besonders aber in der Buchstabenmystik der Kabbala, Spuren von utopischem Überschuß, das „Antizipatorische“ (im Sinne BLOCHS) finden ließe (SCHUMANN 1997, S. 321 f.). In diesem Blatt werden die jüdische Religion bzw. das Hebräische als eine der ältesten Sprachen unserer Kultur und Zivilisation hinsichtlich ihrer produktiven Anstöße für Neues thematisiert. Der Titel „Der Beginn (der Thora)“ erhält eine doppelte Bedeutung (auf die im übrigen auch die Klammersetzung hinweist): Zum einen nimmt er Bezug auf das Eingangswort der Thora „Bereschith“ (Am Beginn), damit also auf die jüdische Religion und Kultur; zum anderen ist darin die deutlich weiter gefaßte Frage nach den Wurzeln menschlicher Existenz aufgeworfen. In der Beschäftigung mit der Vergangenheit soll jedoch nicht der kontemplativen Rückbesinnung gehuldigt werden; die geschärfte Erkenntnis des Vergangenen ist in die Zukunft gerichtet, soll der Gestaltung des „Kommenden“ dienen.

Anders als in der Skriptualen Malerei etwa eines GEORGE MATHIEUS, reflektierte CLAUS in seinen Sprachblättern präzise Themen, u.a. der Philosophie, Geschichte, Kultur und Politik. Die ihn dabei beschäftigenden Fragen suchte er mit „erkennbaren Botschaften“⁵ zu verbinden, die das „sich

4 MOLLENHAUER (1983, S. 178), der in einem Bild von Piero della Francesca eine gleichsam „unruhige Bewegung“ entdeckt hat, verweist in diesem Zusammenhang auf einen mir treffend erscheinenden Gedanken FRIEDRICH SCHILLERS: „Erhabene“ ästhetische Gegenstände „setzen das Gemüt in eine unruhige Bewegung und spannen es an. Ein gewisser Ernst, der bis zur Feierlichkeit steigen kann, bemächtigt sich unserer Seele, und indem sich in den sinnlichen Organen deutliche Spuren von Beängstigung zeigen, sinkt der nachdenkende Geist in sich selbst zurück und scheint sich auf ein erhöhtes Bewußtsein seiner selbständigen Kraft und Würde zu stützen“ (ebd.).

5 Diesem Ansinnen tut es m.E. keinen Abbruch, daß die mikroskopisch kleinen Schriftschwärme oft nur mit großer Mühe zu entziffern sind; auch das Entschlüsseln der Symbole bedarf wie auch die Verarbeitung der angezeigten Quellen einiger Anstrengung. Die Möglichkeit der Erschließung liegt im Werk, ob der Rezipient diese vollziehen kann, ist nicht dem Kunstwerk anzulasten.

selbst aufklärende Individuum in die von einer realen Utopie gesteuerte, freie Gesellschaft“ (WERNER in CLAUS 1990, S. 293) geleiten sollten.

Diese inhaltliche Dimension ist in den zeitgleichen westlichen Varianten Visueller Poesie so nicht aufzufinden. CLAUS' Gattungsgrenzen ignorierender Kunstbegriff macht indessen eine andere Verbindungslinie deutlich: und zwar die zu den Fluxus- und Happeningkünstlern des Westens. Künstler wie JOSEPH BEUYS, GEORGE BRECHT, ADDI KÖPCKE, DANIEL SPOERRI oder WOLF VOSTELL wollten mit ihren Aktionen und Werken gleichermaßen Denkkonventionen aufbrechen, gegen einen verfestigten Kunstbegriff angehen, Philosophie, Sprache und Kunst in eine neue Beziehung bringen.

CLAUS setzte nach diesem ersten Versuch von 1960 seine Arbeit in den folgenden Monaten intensiv fort; fast 50 Sprachblätter folgten, bis er Ende 1961 im Verlauf weiterer Experimente eine folgenreiche Beobachtung machte: Benutzte er statt der für ihn gebräuchlichen rechten zum Schreiben die linke Hand, so veränderte sich der psychische Haushalt des Schreibenden dergestalt, daß Stockungen, Stauungen und im Fortgang innere, produktive Spannungen entstehen, die wiederum das Denken stimulieren. Der Gedanke werde durch das Schreiben mit der Nicht-Schreibhand nicht prinzipiell ein anderer, kommentiert CLAUS diesen Versuch, allerdings erhalte er eine andere emotionale Färbung. Wenn aber das links- oder rechtshändige Schreiben zu jeweils eigenen Äußerungsformen des Gedankens führt, muß beim einhändigen Schreiben zwangsläufig der jeweils andere Teil, mehr noch das Synergetische, verloren gehen. Den Ausweg aus diesem Dilemma sah CLAUS in einem von ihm entwickelten Verfahren des beidhändigen bzw. gegenläufigen Schreibens.

Parallel fragte er sich bei diesen Studien, wie er in einem Sprachblatt These und Antithese zur gleichen Zeit darstellen bzw. durch deren gegenseitigen Bezug auch die Synthese herstellen könne. CLAUS kannte die seit 1952 in der Gemäldegalerie von Berlin-Dahlem frei im Raum hängende doppelseitig bemalte Tafel von HIERONYMOS BOSCH mit „Johannes auf Patmos“. Vermutlich wußte er auch von dem doppelseitig bemalten Selbstbildnis OTTO DIX' oder von ähnlichen Versuchen PICASSOS und der Brücke-Künstler. Da er selbst aber das Ineinandergreifen von Vorder- und Rückseite im Sinne des dialektischen Prozesses umsetzen wollte, konnte der bekannte Typus des Umwendbildes nicht die angemessene Lösung bieten. CLAUS erfand schließlich 1961 das diaphane, doppelseitig beschriebene Sprachblatt.

Abb. 2: „Erster versuchender doppelseitiger Schreibakt“, 20,4 x 13,2 cm



Die Rahmung des Blattes ignorierend, beschrieb CLAUS hierbei erstmals Vorder- und Rückseite eines transparenten Blattes und schuf so die „erregende Möglichkeit einer blattimmanenten Dialektik“, das „autoaktive Einwirken der rückseitigen Strukturen in die vorderseitige und umgekehrt“ (CLAUS in SCHUMANN 1976, S. 30). „Ein Glückstag gestern“, schrieb CLAUS am 1. Dezember 1961 in sein Tagebuch über dieses diaphane Blatt, „die Geburt des ersten Wesens aus [...] Vorderseite und Rückseite! [...] Einbau der Zeit als konstituierendes Moment: von der anderen Seite wächst sie plötzlich heraus: die Janus-Figur, Luftwesenheit: verschwindet wieder – aber bei all dem: bleibt sichtbar“ (1990, S. 188).

Weil CLAUS in seinen Arbeiten auf den Primat des Inhalts, die thematische Auseinandersetzung setzte, zielte er bewußt nicht auf eine in erster Linie ästhetische Wirkung: „Das Sprachblatt will weniger ästhetisch oder

gar nur sprachlos-emotional ‚genossen‘, vielmehr durchdacht werden, das heißt, es fordert die Imprägnation des Sehens mit Sprachdenken“ (CLAUS in SCHUMANN 1976, S. 29).

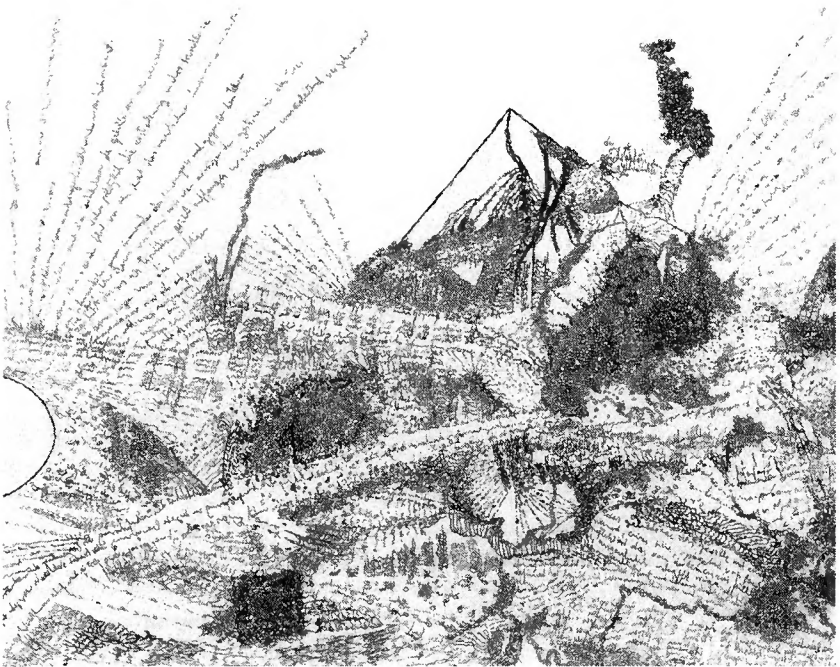
Der Rezipient braucht dafür Verstehenshilfen: CLAUS liefert sie ihm mit dem ausführlichen Titel und einem dem Sprachblatt beigefügten Kommentar, in dem auch Quellen und Literatur benannt sind. Titel und Kommentar werden so zu Teilen des Gesamtwerkes. Niemand kann alles allein aufgrund sinnlicher Wahrnehmung verstehen (bereits PANOFSKY 1979); auch Kunst erklärt sich auf Dauer nicht allein aus sich heraus. GUNTER OTTO hat diese These jüngst am Beispiel von ANNA OPPERMANN untersucht, die ja ihren Installationen ebenfalls Texte, Zitate und Erläuterungen beigab und den Rezipienten „in ein Verhalten drängen“ wollte (1998, S. 164).

Bei CLAUS sollte die Funktion seiner Arbeiten darin bestehen, „möglicher starting point subjektiver Prozesse im Rezipienten [zu sein], die er im Selbstexperiment kritisch erprobt“ (CLAUS in SCHUMANN 1997, S. 324). Im Ansatz ist hier eine Vorstellung zu erkennen, die als CLAUSsche Bildungsidee interpretiert werden kann, zum einen in bezug auf die Selbstbildung, die der Künstler im künstlerischen Produktionsprozeß durchläuft, zum anderen im Hinblick auf den wiederum zur Selbstbildung aufgeforderten Rezipienten. In beiden Fällen handelt es sich um Bildungserfahrungen außerhalb der gesellschaftlich institutionalisierten Bildungsgänge, dennoch sind sie „pädagogisch relevante Erfahrungen“ (MOLLENHAUER 1983, S. 175). Denn: die neu gewonnenen Erkenntnisse sollen nach CLAUS Vorstellung dazu dienen, daß der Mensch sich ändert und sein Leben mit den anderen bzw. mit der Natur überdenkt [in der Erziehungswissenschaft würde man sagen: eine „wünschenswert ausgegebene Persönlichkeitsstruktur“ (HENNINGSEN 1992, S. 350) erreicht]. Den Weg dorthin weist das Selbstexperiment, dessen Ergebnis durch die thematische Bindung nicht beliebig, in seinem Ausgang aber offen und ungewiß ist.⁶

Wie sich CLAUS die Schritte eines solchen Prozesses vorstellte, will ich anhand des nachfolgend abgebildeten Sprachblattes demonstrieren.

6 Bereits aus dieser Zielstellung heraus ist erklärlich, warum CLAUS der SED-Kulturbürokratie ein Dorn im Auge sein mußte und dem normativen Modell des „sozialistischen Realismus“ nicht entsprechen konnte.

Abb. 3: „Allegorischer Essay für Albert Wigand. Ein kommunistisches Zukunftsproblem: Naturalisierung des Menschen, Humanisierung der Natur“, 20,4 x 25,8 cm



Der erste Schritt beinhaltet die Kenntnisnahme von Titel (damit des Themas) und Entstehungsdatum (1965). Anschließend ist der Rezipient gefordert, einen zu diesem Sprachblatt angefertigten Kommentar zu lesen. Dort erhält er Auskunft über die Quellen CLAUSscher Überlegungen bzw. über die Stufen des „Blatt-Produktionsprozesses“:

„Die revolutionäre Veränderung der Eigentumsverhältnisse an den Produktionsmitteln, also ihre Vergesellschaftung, erzeugt auf lange kommunistische Sicht die Bedingungen zur Aufhebung des Eigentumsbegriffs und -triebs überhaupt. [...] Das Basis-Element zu einer langwierigen und komplizierten Zersetzung wird durch Überführung von Privat- in Volkseigentum und durch Praktizierung sozialistischer Demokratie erzeugt. Nicht psychische Verarmung, gar gleichgeschaltete Uniformität folgen [...]. [In der Klassengesellschaft werden] Eigentumsvorstellungen [...] als Besitzansprüche von der jeweils

herrschenden Klasse auf Menschen, Tiere, Pflanzen, Bodenschätze, ja die Erde selbst ausgedehnt. Bis zur gegenwärtig drohenden nicht nur ökologischen Katastrophe als Resultat. [...] Resurrektion der Natur, des Universums auf einem kommunistisch gewordenen Stern Erde dürfte ihren Ort im menschlichen Hirn haben, das mit dem Herz als Impulskern eine Bewußtseins-Union bildet“ (1990, S. 211).

Nachdem der Rezipient Titel und Kommentar kennt, kann er seine eigenen Vorstellungsbilder zu diesem Thema mit der visuellen Struktur des Sprachblattes vergleichen und dann „in Widerspruch dazu oder in Übereinstimmung damit, sich selbst infrage stellen und eine Expedition ins Unbekannte, das man selbst ist, sowohl körperlich als auch psychisch, vornehmen.“ Das Selbstexperiment des Rezipienten beginne (CLAUS 1993 c, S. 3).

Im „ikonischen Zentrum“ (LOER 1994, S. 348 f.) des wie eine Landschaftszeichnung anmutenden Sprachblattes steht die in Form einer Pyramide im Hintergrund aufsteigende stereometrische Figur. Ein Motiv, das auch in anderen Blättern auftaucht: Gestein (Fels, Steiniges, Mineralisches) versinnbildlicht die anorganische Materie; die verdichteten, nonverbalen Schriftketten, die als „ikonische Pfade“ (ebd.) durch das Blatt führen, stehen für die organische Materie und das menschliche Bewußtsein. Durch ihre unterschiedliche Komprimierung und Verteilung entsteht eine spannungsreiche Dynamik. Der Betrachter folgt ihnen auf dem Blatt wie Insekenschwärmen (bei CLAUS eine Metapher für Subjektenergie), die sich durch das Naturreich bewegen. Allerdings in verschiedene Richtungen, denn, wie es im Kommentar heißt: „Nicht psychische Verarmung, gar gleichgeschaltete Uniformität folgen“.

CLAUS greift hier die Frage ERNST BLOCHs nach den Chancen der Resurrektion der Natur auf. Nicht zuletzt hat der Mensch nach dieser frühen ökologischen Kritik in einer „neuen Gesellschaft“ seine Besitzansprüche gegenüber der Natur zurückzunehmen und die Ausbeutung der Erde aufzugeben. Dieses Ziel kann nach CLAUS' Überzeugung nur durch eine aktive, im Bewußtsein des Menschen zu erzielende Einsicht Wirklichkeit werden (WERNER in CLAUS 1990, S. 211).

Nicht nur an dieser Argumentation wird deutlich, daß CLAUS – im Einklang mit dem Historischen Materialismus – veränderte Eigentumsverhältnisse als Voraussetzung einer kommunistischen Gesellschaft begreift. Zugleich nimmt er damit aber auch Verhältnisse an, aus denen auf alle Zeit Unmenschlichkeit verbannt und das Ende der Entzweiung von Mensch und Natur erreicht wäre. Zum Schlüsselwort wird die „kommunistische Bewußtheit“, als ob diese sich mit der Vergesellschaftung der Produktionsmittel oder durch Bildung beförderte Einsicht einstelle. Züge einer (wenn auch atheistischen) eschatologischen Heilserwartung sind unverkennbar.

Die Themenwahl des Sprachblattes (kommunistisches Zukunftsproblem) kündigt von dieser Vision bei CLAUS; zudem wird aber auch ein höchst realer Bezug, eine biographische Begründung, darin sichtbar. CLAUS hat bereits in seinem Blatt-Kommentar keinen Zweifel daran gelassen, daß für ihn eine kommunistische Gesellschaft – was zweifellos als Kritik am SED-Staat verstanden werden kann – ohne Freiheit des Individuums und ohne Demokratie nicht vorstellbar ist. Nicht zuletzt war auch die Widmung des Blattes „Allegorischer Essay für Albert Wigand“ nicht zufällig gewählt. CLAUS hat dieses Blatt dem 1965 bereits 75jährigen Dresdner Maler WIGAND ohne Frage deshalb zugedacht, weil dieser zu seinen wenigen ostdeutschen Freunden zählte. Vergegenwärtigt man sich Lebensweg und Stellung WIGANDS im SED-Staat, wird schnell deutlich, daß diese Widmung über die persönliche Würdigung hinaus als Zuspruch für die in der offiziellen DDR-Kultur aus politischen Gründen diskriminierten Künstler und symbolisch überhaupt für die „Mühseligen und Beladenen“ (für den solidarischen Aspekt also) zu interpretieren ist.

Bis in sein Rentenalter war WIGAND gezwungen gewesen, sich seinen Lebensunterhalt als Laternenanzünder zu verdienen. Seit 1955 hatte es für ihn in der DDR, trotz in Fachkreisen anerkannter Bedeutung, keine offizielle Einzelausstellung mehr gegeben. Eine solche von Angriffen und Mißachtung begleitete Existenz war CARLFRIEDRICH CLAUS alltägliche Erfahrung.⁷ Themenwahl und Biographie haben in dem vorliegenden Sprachblatt ein besonderes „Passungsverhältnis“ (OEVERMANN 1990, S. 46) gefunden, was wohl auch erklärt, warum diese Arbeit als eines der Schlüsselwerke im CLAUSschen Oeuvre gilt.

CLAUS selbst war den staatlichen Behörden der DDR schon 1956 aufgefallen, als er sich mit zwei Beiträgen an die Redaktion „Bildende Kunst“ gewandt und darin gegen die unselige Formalismus-Debatte opponiert hatte. 1960 geriet er sogar ins Visier der Staatssicherheit. Das Ministerium für Staatssicherheit hatte Briefe von CLAUS an den in Frankreich lebenden RAOUL HAUSMANN abgefangen, in denen sich experimentelle Texte befanden. In der Meinung, es handle sich um verschlüsselte Nachrichten, ließ die Staatssicherheit diese Materialien (freilich ohne Erfolg) untersuchen und verhörte CLAUS wegen Spionageverdachts.

Den Parteifunktionären und Kulturbürokraten seiner Heimatstadt schien CLAUS bereits seit Beginn der fünfziger Jahre verdächtig. Er hatte seinerzeit

7 Vgl. hierzu den von ROLAND MÄRZ herausgegebenen Briefwechsel der beiden Künstler: CLAUS/WIGAND 1998.

gleichermaßen eigenwillige wie sachkundige Theaterkritiken für die Annaberger „Volksstimme“ geschrieben (seine umfangreichen autodidaktischen Studien boten ihm dafür das nötige Rüstzeug) und darin künstlerische Entwicklungen wie den Expressionismus und die Neue Sachlichkeit reflektiert. Seine Bezüge auf Autoren wie COCTEAU oder SARTRE galten Redaktion und Kreisleitung der SED als Beweis für „Kosmopolitismus“. Überhaupt war CLAUS den meisten Annabergern suspekt: Man habe ihn für einen Anarchisten und Asozialen gehalten, einen armseligen, arbeitsscheuen Kaufmannsgehilfen, der, nachdem die CLAUSsche Buchhandlung 1959 aufgegeben worden war, von der geringen Rente seiner Mutter lebe; „kein Geld, keine Frau, kein Diplom, nicht mal einen Bauch [habe er gehabt]“ (CLAUS zit. nach WOLF 1992, S. 234).

Unbeschadet solcher Erfahrungen und trotz seines Wissens um die „Mißverhältnisse zwischen Ideologie und Realität“ (1993 a, S. 120), ließ sich CLAUS in seiner – auf einem theoretisch-philosophischen Fundament ruhenden – Loyalität gegenüber der DDR nicht beirren. Er hoffte darauf, seine Arbeiten einst einem breiten Publikum zeigen zu können. Sein Konzept war nicht elitär gedacht; er wollte die „vielen“, weniger in Galerien, statt dessen auf öffentlichen Straßen und Plätzen erreichen. Um diesen (zu dieser Zeit rein fiktiven Plan) umzusetzen, begann er mit großformatigen fotografischen Reproduktionen zu arbeiten. Bestätigt sah er sich darin durch WALTER BENJAMINS Thesen über die technische Reproduzierbarkeit von Kunst. „Die Aura, die sogenannte Aura“ ginge, so CLAUS, mit der Vergrößerung möglicherweise verloren, „das Entscheidende [aber], [...] die Strukturen, die Grundstrukturen werden quasi deutlicher übertragen“ (1993 c, S. 2). Aus den „Denklandschaften“ (wie er seine Sprachblätter auch bezeichnete) sollten begehbare „Denkräume“ entstehen, in denen der Rezipient aktiv die Tafeln studieren, aber auch verschieben und anders ordnen kann. Aus dem Betrachter wird ein Interagierender, ein Teil des Ensembles mit eigenen Fragen und Antworten. Das Werk mit der ihm eigenen Wirklichkeit entfaltet sich in der Rezeption also je unterschiedlich; es ist gleichzeitig Prozeß, nicht nur für den Rezipienten, auch für CLAUS selbst, der seine Sprachblätter durch Ergänzungen, Überschreibungen oder neue Kombinationen immer wieder von Neuem veränderte.

Im Unterschied zu den visuellen Poeten des Westens gingen CLAUS' Experimente mit geschriebener Sprache von Anfang an mit solchen zur gesprochenen Sprache einher (deshalb auch die Bezeichnung visueller *Lautpoet*). Angeregt von den unartikulierten Schreien der Schamanen, den Korroborri der Aborigines und den Meditationsformeln aus der lamaisti-

schen Welt (CLAUS 1960) erweiterte er seine Experimente zur Sprache: Einen Teil davon verlagerte er in die freie Natur. Zwischen Bäumen, Felsen, auf dem Waldboden liegend, Bäume umfassend, formte er averbale Laute: Gurgelnd, schreiend, murmelnd äußerte er sich und beobachtete die Wirkungen dieser Artikulationen auf sich. Seine dabei gemachten Beobachtungen faßte er in der These zusammen, wonach als Folge averbalen „Sprechens“ seiner (wie er sie nennt) Lautprozesse, eine veränderte Wahrnehmung des eigenen sprechenden Körpers und parallel ein neues Gefühl für den Raum entstehe. Anders als bei den Sprachblättern, bei denen ein Thema am Anfang steht, wird im Lautprozeß die psychische Situation beim Sprechen zum Ausgangspunkt. Der Prozeß selbst ist das Thema (CLAUS 1996).

3.2 Lautprozesse⁸

Aus der Tiefe des eigenen menschlichen Klangkörpers schöpfend, überlagert und unterlegt mit Geräuschen aus der Natur und Umgebung, entstanden in den Folgejahren eine Vielzahl lautpoetischer Arbeiten. Das nachfolgend abgedruckte Lautgedicht „tongtong“ schuf er Mitte der fünfziger Jahre.

CLAUS hat dieses Gedicht als Vorlage einer auf Band gesprochenen Sprechexerzitie genutzt. Anders als bei der schriftlichen Fassung, bei der die rhythmische Struktur durch Längen-, Kürzungs- und Betonungszeichen festgelegt ist, erhöhte CLAUS den Rhythmus beim Sprechen des Textes auf mehr als das Doppelte. In der nächsten Stufe überlagerte er das zuvor Gesprochene mit Einzellauten, die er im Unterschied zur ersten Sprachschicht mit herabgesetzter Geschwindigkeit formulierte. Der Zuhörer ist irritiert angesichts solcher im Alltagsgebrauch von Sprache ganz ungewöhnlichen Artikulationen, überdies verblüfft über die Möglichkeit, mit wenigen Lauten ein derartiges rhythmisch-musikalisches Geschehen erzeugen zu können.⁹ Nach dem Hören solcher und ähnlicher Klangtexte wird die Frage entstehen, wie diese im Sinne der natürlichen Sprache in der Tat unverständlichen Lautprozesse mit dem CLAUSschen Konzept der Emanzipation des Rezipienten zum aktiven Mitschöpfer in Verbindung zu bringen ist? CLAUS' Überlegung ist die folgende: Wenn nicht alle psychischen Vorgänge in uns verbalisierbar sind, müssen wir, um sie dennoch zum „Sprechen“ zu bringen, nach alternativen Ausdrucksformen suchen. Nicht die natürliche Spra-

8 An dieser Stelle präsentierte ich in meiner Antrittsvorlesung ein Hörbeispiel von 1959. Da sich die entfaltenen lautpoetischen Texte einer Transkription entziehen, wird nachfolgend das zwischen 1954 und 1956 entstandene Lautgedicht „tongtong“ abgedruckt.

9 Die gesprochene Version aufgezeichnet in: CLAUS 1990 (b). Vgl. auch SCHOLZ 1990.

4 Leben als Selbstexperiment

Obwohl CLAUS äußerst zurückgezogen lebte, wehrte er sich zeitlebens gegen das häufig geäußerte Klischee des Eigenbrötlers und Eremiten mit dem Hinweis, die extreme Isolation in Heimatstadt und -land habe ihn nicht nach „innen“ fliehen lassen, statt dessen sein Interesse an „gesellschaftlichen Vorgängen“ geradezu intensiviert (CLAUS in SCHUMANN 1976, S. 32). Selbsterforschung muß nicht Weltflucht bedeuten, im Gegenteil: Aus gesteigerter Introspektion kann geschärfte Weltwahrnehmung erwachsen; der Künstler bedarf ihrer als Weg der Imagination.

Hinsichtlich der Kenntnisse CLAUS' über Ereignisse im In- und Ausland und sein, selbst Experten immer wieder verblüffendes, Wissen, ist seiner Selbstbeschreibung sicher nicht zu widersprechen; auch können seine umfangreichen Korrespondenzen als Beleg kommunikativer Prozesse und der Auseinandersetzung mit der äußeren Realität gelten. Schwerer fällt es, die mentalen und sozialen Folgen dieses mönchischen Lebens zu beurteilen. Indes: maximale Rücknahme alltäglicher persönlicher Ansprüche und konsequent praktizierte innerweltliche Askese (den Verzicht auf eine Partnerschaft eingeschlossen) erhalten ihren strukturellen Sinn in einem Leben, das so ausschließlich der Exemplifikation einer Idee gewidmet ist.¹¹ CLAUS sublimierte diesen spannungsvollen Gegensatz von Kontaktsuche und Kontaktverweigerung, von Verzicht und Geben in die Produktion seiner Kunst.¹² „Absolute Selbstbesinnung, (Rückzug) auf die Arbeit, bedürfnislose Beschränkung auf das Notwendigste bis an den Rand des Zuträglichen, asketischer Liebesentzug“ (WOLF 1992, S. 234) liefern eine wichtige Erklärung für das Entstehen solch außeralltäglicher Schöpfungen, werfen aber auch die Frage auf, warum die „Normalbiographie“ solche Leistungen in der Regel nicht hervorbringt (hervorbringen kann).

Mit dem Tod der Mutter 1969 verlor CLAUS seinen wichtigsten Gesprächspartner und die einzige verwandtschaftliche Bindung; zudem stellte

11 OEVERMANNs Analyse von biographischer Konstellation und künstlerischem Handeln am Beispiel von EUGÈNE DELACROIX bestärkt mich in dieser Auffassung: Die biographische Gesetzmäßigkeit wird vollständig auf die Ebene künstlerischen Handelns verlagert und löst sich somit vom außerkünstlerischen Handeln ab (1990, S. 38).

12 Es ist m.E. deshalb auch nicht zufällig, daß CLAUS seinen Sexualtrieb in einen Kraftstrom der Arbeit sublimierte und darüber explizit reflektierte: Seit Beginn der fünfziger Jahre lebte er sexuell abstinente. Er prägte dafür den Begriff „Ho-Chi-Minh-Weg“: Triebbefriedigung nicht durch Kohabitation oder Onanie, ihn aber auch nicht verdrängen, vielmehr in eine „potenzierte Energie“ verwandeln (1993 a, S. 139 f.).

die neue Situation ihn vor große finanzielle Probleme. Das Abschreiben alter Notenblätter brachte ebenso wie der seltene Verkauf eigener Arbeiten nur minimale Einkünfte. CLAUS lebte, materiell gesehen, unter extrem dürrtigen Bedingungen. CHRISTA und GERHARD WOLF, die CLAUS Anfang der siebziger Jahre kennengelernt hatten, erinnern sich schwer beschreibbarer „bitterer Armut“¹³.

CLAUS war in den siebziger Jahren in der DDR immer noch weitgehend unbekannt. Im Westen Deutschlands reagierte man auf ihn anfangs nicht minder irritiert. Nur wenige Spezialisten, Grenzgänger zwischen Literatur und Zeichnung, erkannten schon in den sechziger bzw. siebziger Jahren künstlerischen Wert und Eigenständigkeit seiner Arbeiten.¹⁴ DIETRICH MAHLOW ermöglichte CLAUS 1963 die Beteiligung an der national und international viel beachteten Baden-Badener Ausstellung „Schrift und Bild“, die der Visuellen Poesie gewidmet war. Es folgten Ausstellungen an verschiedenen Orten Westeuropas, in Japan und in den USA. In der DDR wurde erst 1975 eine größere Präsentation möglich, die der verantwortliche Kunsthistoriker KLAUS WERNER immer noch gegen Angriffe der Kulturbürokratie verteidigen mußte. Bei einer 1976 im sächsischen Meerane veranstalteten Ausstellung griffen Funktionäre, aber auch Besucher CLAUS erneut heftig an. Beschimpfungen im Gästebuch (u.a. wurde er als „feindliches Element“ denunziert) erinnerten nicht nur den so Diffamierten an Vergleichbares aus der NS-Zeit.

CLAUS wurde in dieser Zeit die innere Widersprüchlichkeit des Systems, die Diskrepanz zwischen marxistischer Idee und gesellschaftlicher Wirklichkeit zunehmend bewußter. In seiner in den achtziger Jahren geschaffenen großen Werkgruppe „Aggregat K“ nahm CLAUS ein Objekt auf, das den treffenden Titel „Bewegung im Stillstand“ trägt und seine Kritik an der gesellschaftlichen Stagnation in der DDR zum Ausdruck bringt. Der beharrlichen Intervention einiger unorthodoxer Kunstkenner war es zu danken, daß CLAUS in den achtziger Jahren dann wieder auf einigen Ausstellungen in der DDR vertreten war.

Einem größeren Publikum wurde er erst nach dem Zusammenbruch der DDR bekannt. 1990/91 war seine Einzelausstellung „Erwachen am Augen-

13 Zitat aus einem Interview mit GERHARD WOLF, Transkript bei der Autorin.

14 Zu nennen sind vor allem KLAUS RAMM (Literaturwissenschaftler an der Universität Bielefeld), DIETRICH MAHLOW (1956–1966 Direktor der Kunsthalle in Baden-Baden, 1967–1972 in gleicher Funktion an der Kunsthalle Nürnberg) und CARL VOGEL (1963–1989 Professor an der Hochschule für Bildende Künste Hamburg, seit 1976 auch deren Präsident).

blick. Sprachblätter“ an acht Orten Deutschlands zu sehen, die nachfolgende Ausstellung „Denklandschaften“ ist seit 1993 auf Welttournee. In den Gruppenausstellungen „Bücher der Künstler“ und „Das szenische Auge“ sind Arbeiten von CLAUS vertreten und seit 1994 bzw. 1996 in Westeuropa, Nord- und Südamerika, in Australien und in Neuseeland ausgestellt gewesen. Im April 1991 wählte die West-Berliner Akademie der Künste CLAUS zu ihrem Mitglied; in den Jahren darauf erhielt er eine Reihe bedeutender Kunstpreise. Die Hochschule für Bildende Künste Dresden verlieh ihm im Oktober 1992 die Ehrenprofessur.

Die Kenntnis des CLAUSschen Werkes blieb dennoch weitgehend auf Spezialisten begrenzt. Als ihm im Mai 1994 in seiner Heimatstadt Annaberg die Ehrenbürgerschaft verliehen wurde, zeigte nicht nur die unbeholfene Rede des Bürgermeisters, mit welchem Befremden viele alteingesessene Annaberger noch immer auf die „plötzliche“ Berühmtheit des Sohnes ihrer Stadt reagierten, der noch bis vor kurzem abgeschieden im Anbau ihres Kinos gelebt und von dort aus, von ihnen unbemerkt, seine Signale in die Welt gesendet hatte.

CLAUS nahm diese und andere Ehrungen, wie er selber sagt, „mit einem spezifischen Lustgefühl“ hin, ohne ihre „Relativität“¹⁵ zu verkennen. Bis auf einen gesundheitlich notwendigen Umzug in eine (Anonymität sichernde) Plattenbausiedlung in Chemnitz änderte CLAUS weder seinen spartanischen Lebens-, noch seinen, von monatelangen Klausuren geprägten, Arbeitsstil. Das war wohl auch nicht überraschend: Die Aufhebung des außerkünstlerischen Lebens im künstlerischen Handeln, die zur Produktion seiner Werke notwendige Innenschau (für welche die veränderte Welt ja noch immer reichlich Material bot) hatten sich als Gesetzmäßigkeit dieser Künstlerbiographie längst ausgebildet. Den „quasisozialistischen“ Fehlschlag ließ CLAUS nicht als Gegenbeweis für die Idee einer solidarischen, in Versöhnung mit der Natur lebenden Gesellschaft, die er kommunistische nannte, gelten (1993 c). Er sah sich weiterhin der „Idee der kommunistischen Revolution“¹⁶ verpflichtet.

CLAUS starb am 22. Mai 1998 an den Folgen eines Schlaganfalls. Er befand sich gerade in Klausur, um an neuen Blättern zu arbeiten, die er dem

15 CARLFRIEDRICH CLAUS anlässlich seiner Ernennung zum Ehrenbürger, Videoaufzeichnung des Festaktes bei der Autorin.

16 Zit. nach dem Titel eines Sprachblattes („Nach der Schlacht bei Frankenhausen, nach Thomas Müntzers Tod: die Idee der kommunistischen Revolution lebt weiter“).

für das Reichstagsgebäude bestimmten Experimentalraum „Aurora“ hinzufügen wollte.¹⁷

5 Resümee

Namhafte Kunstexperten sind sich heute bei der Gesamtschau des Werkes darüber einig, daß CLAUS – neben GLÖCKNER und ALTENBOURG¹⁸ – der „künstlerischen Avantgarde“ der DDR zuzurechnen ist, wobei speziell in seinem Fall von einer besonders ausgeprägten Singularität gesprochen wird (ROTTERS/SCHMIDT, 1997; FREITAG 1994, S. 166 f.).

Zweifellos haben Künstler des Westens seit den fünfziger Jahren z.T. an ähnlichen Fragen gearbeitet. Erinnert sei an WOLF VOSTELL und sein Programm „Kunst ist Leben – Leben ist Kunst“ oder an EMMET WILLIAMS, der in seinem „Dynamischen Theater“ nicht mehr die Form, die Darstellung, sondern nur noch das „Jetzige, Konkrete“ für wichtig erachtete. Ähnlich wie CLAUS den Rezipienten zum Eingreifen veranlassen wollte, suchte DIETER ROTH den Betrachter zum „Beriecher“ und „Befühler“ seiner Arbeiten werden zu lassen. Die Aktion sollte – mit CLAUS vergleichbar – den Prozeßcharakter, das Veränderliche unterstützen. Auch die Aufnahme von Traditionssträngen, die in die Anfänge dieses Jahrhunderts zurückreichen, wie Dadaismus und Futurismus, lassen durchaus Gemeinsamkeiten mit anderen Künstlern erkennen. Intellektuelle und künstlerische Verbindungen waren obendrein dadurch gegeben, daß CLAUS mit vielen dieser Künstler in regelmäßigem Gedankenaustausch stand.

Die enge Bindung an Themen und Inhalte, sein streng methodisches Vorgehen, der Bezug auf ein Gesellschaftsmodell, die weitreichenden theoretischen Vorarbeiten und Quellenstudien, nicht zuletzt seine künstlerische Antwort, weisen CLAUS' Werk innerhalb der modernen Kunst aber, bei aller Relativität, die eine solche Zuschreibung haben muß, als ein singuläres und CLAUS als Avantgardisten aus.

Avantgardisten hat es in der Kunst immer gegeben. Was verwundern kann, zumindest erklärungsbedürftig erscheint, ist der Umstand, daß dieses singuläre Werk nicht in einer (westlichen) Metropole, sondern in einer kleinen ostdeutschen Erzgebirgsstadt, zumal unter den vorgestellten Bedin-

17 Zur Dokumentation des Experimentalraums „Aurora“ vgl. CLAUS 1995.

18 WERNER SCHMIDT bezeichnet diese Künstler als das „ruhmreiche Dreigestirn“ der ostdeutschen Avantgarde (DERS. in ROTTERS/SCHMIDT, S. 283). Zur Singularität von CLAUS auch: ARIAS-MISSON 1990; MAHLOW 1998.

gungen (in seiner Vorbereitung im NS-Regime und in seiner Entfaltung in der SED-Diktatur) entstanden ist.

Ich interpretiere diese Leistung, so die erste These, als Ergebnis der individuellen Auseinandersetzung genau mit diesen sozialgeschichtlichen Rahmenbedingungen. BOURDIEU hat zurecht darauf hingewiesen, daß Erklärungsversuche, in denen Individualität und Kollektivität (was im Hinblick auf Künstler bevorzugt geschieht) zu Gegensätzen gemacht werden, die Möglichkeit vergeben, „im Zentrum des Intellektuellen selber Kollektives; Kollektives in Form von Kultur – im subjektiven Sinne des Wortes ‚Bildung‘ (zu entdecken)“. Und dies nur, um „den Rechtsanspruch des schöpferischen Individuums und das Mysterium der Einzelwerke wahren zu können“ (1974, S. 132). Auch ein künstlerisch tätiges Individuum, wie in diesem Falle CARLFRIEDRICH CLAUS, ist auf vielfältige Weise mit Kollektivität und Zeitalter verbunden; nach BOURDIEU sind sie es, die seinen „anscheinend noch so einzigartigen Projekten Richtung und Ziel“ (ebd.) geben.

Gleichwohl müssen Biographie und Werk eines Künstlers auch unter dem Gesichtspunkt der individuellen Interpretation des Künstlerhabitus betrachtet werden. Wie THOMAS LOER am Beispiel CÉZANNES bestätigt findet, bedarf ein Mensch, damit er in einer Umgebung bestehen kann, die tendenziell mit Herablassung auf ihn reagiert, besonderer Identifikationsmöglichkeiten. Wie CÉZANNE suchte CLAUS diese in einer von „Gleichgesinnten getragenen Sache“ (LOER 1994, S. 360). Einer frühen biographischen Erfahrung im Elternhaus folgend, wurden in erster Linie Bücher und Kunstwerke die Gesinnungsgenossen von CLAUS, später vor allem Künstler und Wissenschaftler.

Der Struktur dieser Umstände entspricht es, daß sich CLAUS die für einen „experimentellen Literaten“ notwendigen Befähigungen und Kompetenzen nach dem achtjährigen, vorzeitig beendeten Schulbesuch autodidaktisch, also außerhalb von Bildungsinstitutionen und unter eigener Entscheidungsinstanz, angeeignet hatte. HERBERT ASSELMAYERS These über Autodidaktik, wonach diese sich im Zusammenhang von persönlicher Befriedigung und Sinnentfaltung des individuellen Lebens vollziehe (1986, S. 387), läßt sich am Beispiel von CLAUS deshalb bestätigen, das ist die zweite These, als dieser mit seinen autodidaktischen Studien eine Möglichkeit gefunden hatte, gesellschaftliche Marginalisierung bzw. soziale Isolation im lokalen Umfeld zu kompensieren und in seinen künstlerischen Arbeiten produktiv umzusetzen. CLAUS hat die Spannungen seiner Lebensgeschichte in die Kunst hinein sublimieren können; daß dieser Weg in eine Radikalisierung des Autodidaktischen mündete, indem er sein ganzes Leben zum Selbstexperiment erklärte

und es als solches führte, entspricht der Logik dieser der Produktion außeralltäglicher Werke verpflichteten Lebensgeschichte und verweist ein weiteres Mal auf den gesellschaftshistorischen Kontext des Lebens in einer Diktatur.

Insofern kann CLAUS' Lebens- und Bildungsweg auch gelesen werden als Versuch eines selbstbestimmten Lebens in diktatorischen Regimen, auch für die „innere Vielfalt“ der DDR, die eine durchgreifende Steuerung der Gesellschaft verhinderte. Seine Biographie steht aber ebenso für die Irrtümer derjenigen, die darauf vertrauten, die kommunistische Utopie könne in der DDR ihren gesellschaftlichen und historischen Ausgangspunkt finden.

Nach MARX' „Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte“ können die Menschen ihre Geschichte „nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen“ gestalten. Dennoch heißt es zuvor bei Marx zu Recht: „Die Menschen *machen* ihre eigene Geschichte“ (Marx 1969, S. 115; Hervorh. S.H.). Der Rahmen auch des individuellen Lebens ist vorgegeben, ihm aber steht das „strukturelle Potential einer individuellen Autonomie“ (OEVERMANN 1990, S. 19) gegenüber. Jeder (nicht nur der Künstler) kann den vorgegebenen Rahmen verändern, Unbekanntes in sich selbst entdecken, in Gesellschaft und Kultur als gesichert Geltendes in Frage stellen, Neues wagen. CLAUS: „Der Mensch [ist ein] Wesen, das sich den in ihm angelegten Möglichkeiten nach verändern kann“ (zit. nach WOLF 1998, S. 16).

Kunst kann diesen Prozeß in spezifischer Weise unterstützen, u.a. deshalb, weil die „ästhetische Produktion gegen die Verhältnisse, das Arbeiten gegen Erwartungen“ (SCHNEEDE zit. nach OTTO 1998, S. 159) bzw. die „distanznehmende Abgrenzung“ (RUPPERT 1998, S. 233) einen wesentlichen Teil ihrer Praxis ausmacht. Kunst stiftet eine Beziehung zum Rezipienten, darin verlangt sie Selbstreflexion. Wer sich darauf einläßt, findet in der Kunst ein Medium der Selbstbildung.

Quellen und Literatur

Quellen

- CLAUS, C.: Sicht-, hörbare Phasen umfassenderer Prozesse. Notizen zu franz mon, artikulationen. In: nota 4 (1960), S. 42–44.
- DERS.: Notizen zwischen der experimentellen Arbeit - zu ihr, Frankfurt a.M. 1964.
- DERS.: Erwachen am Augenblick. Sprachblätter mit theoretischen Texten. Bearbeitet von K. WERNER. Karl-Marx-Stadt 1990. (a)
- DERS.: Das Wort auf der Zunge. Franz Mon – Texte aus vierzig Jahren. Berlin 1991.
- DERS.: Zwischen dem Einst und dem Einst. Berlin 1993. (a)
- DERS.: Denklandschaften. (Katalog zur Ausstellung) Stuttgart 1993. (b)
- DERS.: Aurora. Experimentalraum 1993. (Projektdokumentation, hrsg. von GALERIE BARTHEL und TETZNER) Köln 1993. (c)
- DERS.: Aurora. Sprachblätter. Experimentalraum Aurora. Briefe. Berlin 1995.
- DERS.: Sehen? Hören? Ein Gespräch mit Klaus Ramm: Lautprozesse, Sprachblätter. In: Das szenische Auge. Bildende Kunst und Theater. (Katalog zur Ausstellung) Stuttgart 1996, S. 89–92.
- DERS.: Briefe an Gerhard Wolf. In: BÖTHIG, P. (Hrsg.): Die Poesie hat immer recht. Gerhard Wolf. Autor, Herausgeber, Verleger. Berlin 1998, S. 275–277.
- CLAUS, C./WIGAND A.: Traum-Grundriss. Erinnerung an eine Freundschaft. Hrsg. von R. MÄRZ. Dresden 1998.

Discographie

- CLAUS, C.: Frühe Gedichte und Klanggebilde, gesprochen 1959 und 1990; Lautprozesse 1959/81. In: DERS.: Work-Box. Hrsg. von K. WERNER. Karl-Marx-Stadt 1990. (b)
- DERS.: Lautaggregat. Produziert vom Studio Akustische Kunst beim WDR Köln 1993. (d)

Literatur

- ARIAS-MISSON, A.: Kawwanah. In: CLAUS 1990, S. 59–64. (a)

- ASSELMAYER, A.: Autodidaktik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Stuttgart 1986, S. 385–389.
- BAACKE, D./SCHULZE, TH.: Aus Geschichten lernen. München 1979.
- BLOCH, E.: Zur Ontologie des Noch-Nicht-Seins. In: DERS.: Philosophische Grundfragen I. Frankfurt a.M. 1961, S. 11–40.
- BOURDIEU, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M. 1974.
- DIKOW, J. (Hrsg.): Die Bedeutung biographischer Forschung für den Erzieher. Münster 1988.
- FREITAG, M.: Carlfriedrich Claus. In: Der Riß im Raum. (Katalog zur Ausstellung) Berlin 1994, S. 16 f.
- GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt a.M. 1994.
- HEINRITZ, CH.: Autobiographien als erziehungswissenschaftliche Quellentexte. In: FRIEBERTSHÄUSER, B./PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997, S. 341–353.
- HENNINGSEN, J.: Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Essen 1981.
- DERS.: Bildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Stuttgart 1983, S. 350–358.
- LOER, TH.: Werkgestalt und Erfahrungskonstitution. Exemplarische Analyse von Paul Cézannes ‚Montagne Sainte-Victoire‘ (1904/06) unter Anwendung der Methode der objektiven Hermeneutik und Ausblicke auf eine soziologische Theorie der Ästhetik im Hinblick auf eine Theorie der Erfahrung. In: GARZ/KRAIMER 1994, S. 341–382.
- MAHLOW, D.: Laudatio für Carlfriedrich Claus vom 22. November 1998 anlässlich der postumen Auszeichnung mit dem Gerhard-Altenbourg-Preis. Unveröff. Manuskript.
- MARX, K.: Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: Marx-Engels-Werke, Bd. 8. Berlin 1969, S. 111–207.
- MILDA, B.: Die Emanzipation des Rezipienten zum aktiven Mitschöpfer als eine „utopische Funktion“ (Ernst Bloch). In: ANNA, S. (Hrsg.): Carlfriedrich Claus. Lautprozess-Raum. Chemnitz 1995, S. 7–21.
- MOLLENHAUER, K.: Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), S. 173–194.
- OEVERMANN, U.: Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der ‚objektiven Hermeneutik‘. In: AUFENANGER, S./LENSSEN, M. (Hrsg.):

- Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München 1986, S. 19–83.
- OEVERMANN, U.: Eugène Delacroix – biographische Konstellation und künstlerisches Handeln. In: Georg-Büchner-Jahrbuch 6 (1986/87). Frankfurt a.M. 1990, S. 12–58.
- OTTO, G.: Nicht nur über Anna Oppermann. Kunst und Leben ästhetisch und durch Theorie erfahrbar machen. In: JANK, B./VOGT, J. (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung und ästhetisches Lernen. (Dokumentation Erziehungswissenschaft. Schriften aus dem Fachbereich 06 der Universität Hamburg) Hamburg 1998, S. 153–166.
- PANOFKY, E.: Ikonographie und Ikonologie. In: KAEMMERLING, E. (Hrsg.): Ikonographie und Ikonologie. Theorien – Entwicklung – Probleme. Köln 1979, S. 207–225.
- PRANGE, K.: Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. 1985.
- DERS.: Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 345–362.
- ROTHERS, E./SCHMIDT, W.: Über die Freiheit, die man sich nimmt. Gespräch zur Kunst der Avantgarde in der DDR. In: Deutschlandbilder. (Katalog zur Ausstellung) Frankfurt a.M. 1997, S. 278–283.
- RUPPERT, W.: Der moderne Künstler. Zur Sozial- und Kulturgeschichte der kreativen Individualität in der kulturellen Moderne im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1998.
- SCHOLZ, CHR.: Anmerkungen zum lautpoetischen Schaffen von Carlfriedrich Claus. In: CLAUS 1990, S. 52–58. (a)
- SCHUMANN, H.: Ateliergespräche. Interview mit Carlfriedrich Claus. Leipzig 1976, S. 19–36.
- SCHUMANN, H.: Schreibzeit. Zur Lektüre der Sprachblätter von Carlfriedrich Claus. In: Deutschlandbilder, S. 316–324 f.
- WOLF, G.: Die Sprachblätter des Carlfriedrich Claus. In: DERS.: Sprachblätter – Wortwechsel. Im Dialog mit Dichtern. Leipzig 1992, S. 215–263.
- WOLF, G.: Aurora letalis. Trauerrede für Carlfriedrich Claus (18. Juni 1998). In: Carlfriedrich Claus. Das druckgraphische Werk (Gerhard-Altenbourg-Preis 1998). Altenburg 1998, S. 14–17.

Anschrift der Autorin:

PD Dr. Sonja Häder

Fakultät Erziehungswissenschaften
der Technischen Universität, 01062 Dresden

Das „Jahrbuch für historische Bildungsforschung“ widmet sich in interdisziplinärer Orientierung der historischen Analyse von Bildung, Erziehung und Sozialisation, den alltäglichen und institutionellen Bedingungen des Aufwachsens, der Geschichte von Kindheit und Jugend und von Medien der Vergesellschaftung.

Der vorliegende Band 5 (1999) beschreibt zuerst – im Bilde des Autodidakten – Goethes Bildungspraxis und behandelt dann, in den *Hauptthemen*, pädagogische Fragen des 18. Jahrhunderts sowie „Schule, Nation, Militär“ im 19. Jahrhundert. Weitere *Beiträge* widmen sich Formen der Identitätsbildung von jüdischen Mitgliedern des George-Kreises, dem Studium von Ausländern an deutschen Universitäten und Bildungs-Biographien von F.C. Neumann, Eduard Spranger und Käthe Hadlich. Die *Quellenedition* dokumentiert ein Gutachten Sigmund Freuds über Siegfried Bernfeld, die *Diskussion* gilt der deutschen Übersetzung von Deweys Theorie der Kunst sowie der historischen Bildungsforschung im Internet, die rückblickende *Erinnerung* der Verarbeitung der deutsch-deutschen Ereignisse zehn Jahre nach 1989 und den Formen avantgardistischer künstlerischer Existenz in der DDR.

KLINKHARDT

ISBN 3-7815-1065-4



9 783781 510654